

Srovnání hodnotové orientace u studentů vysokých a středních škol ve Zlínském kraji

Bc. Pavla Levitová, DiS.

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Pavla Levitová, DiS.**

Osobní číslo: **H150001**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Srovnání hodnotové orientace studentů vysokých a středních škol ve Zlínském kraji**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti hodnot, adolescence a mladé dospělosti.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

CAKIRPALOGLU, Panajotis. Psychologie hodnot. 2., dopl. a přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. Monografie. ISBN 978-80-244-2295-4.
PRUDKÝ, Libor. Rozvoj osobnosti vysokoškoláků jako součást kvality výuky: témata a otázky k pojetí vysokoškolského studia jako učení se svobodě. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 2014. ISBN 978-80-7325-352-3.
PRUDKÝ, Libor. Studie o hodnotách. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2009. ISBN 978-80-7380-266-0.
THOROVÁ, Kateřina. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.


Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jan Kalenda, Ph.D.**

Centrum výzkumu FHS

Datum zadání diplomové práce: **14. listopadu 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 14. listopadu 2016


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 20.3.2017

.....
Lentová

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomové práce pojednává o hodnotové orientaci studentů vysokých a žáků středních škol. Cílem je srovnat hodnotovou orientaci uvedených respondentů ve Zlínském kraji a zjistit, jakou hodnotovou orientaci mají. Pro dosažení výzkumného cíle je použit standardizovaný dotazník profesora Schwartz, který zjišťuje vyšší hodnotové typy. Diplomová práce je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část popisuje hodnoty, jejich utváření, klasifikaci a základní pojmy, dále vymezení adolescence a mladé dospělosti z hlediska vývojové psychologie. Poslední kapitola teoretické části pojednává o výzkumech, které byly v oblasti hodnot u studentů vysokých škol nebo adolescentů realizovány. Praktická část se věnuje samotnému kvantitativnímu výzkumu. Součástí výzkumu je také komparace vyšších hodnotových typů z hlediska úrovně vzdělání a formy rodiny.

Klíčová slova: hodnota, hodnotová orientace, vyšší hodnotový typ, studenti vysoké školy, žáci středních škol

ABSTRACT

This thesis deals with value orientation of university students and secondary school students. The target is to compare the value orientation of the respondents in Zlin Region. Another aim is to find as the value orientation of respondents. To achieve the aim is to use standardized Schwartz's Portrait Values Questionnaire, that determines „higher order“ values. This thesis is divided into theoretical and practical section. The theoretical part describes values and their formation then their classification and basic terminology. Another part defines adolescence and young adulthood in terms of developmental psychology. The last chapter of theoretical part is about researches, which were realized in university students and secondary school students in the field of values. The practical part deals with the quantitative research and evaluation of results. The research includes comparison of „higher order“ values from the point of view education level and family form.

Keywords: value, value orientation, „higher order“ values, university students, secondary school students

Děkuji Mgr. Janu Kalendovi, Ph.D. za trpělivost, cenné rady a připomínky, odborné vedení a čas, který mi při zpracování diplomové práce věnoval a také za jeho optimismus. Děkuji také ředitelům a vyučujícím, kteří svolili k realizaci výzkumného šetření. Za podporu děkuji své rodině.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 HODNOTY A SOUVISEJÍCÍ POJMY	13
1.1 VYMEZENÍ POJMU HODNOTA	13
1.1.1 Klasifikace hodnot	15
1.1.2 Utváření hodnot.....	23
1.2 VYMEZENÍ PROBLEMATIKY HODNOCENÍ.....	24
1.3 VYMEZENÍ PROBLEMATIKY HODNOTOVÁ ORIENTACE	25
2 ADOLESCENCE A MLADÁ DOSPĚLOST	27
2.1 CHARAKTERISTIKA ADOLESCENCE	27
2.1.1 Psychický vývoj	29
2.1.2 Morální vývoj.....	29
2.2 CHARAKTERISTIKA MLADÉ DOSPĚLOSTI.....	31
2.2.1 Psychický vývoj	33
2.2.2 Morální vývoj.....	34
2.3 POMÁHAJÍCÍ PROFESE	35
3 VÝZKUMY, EMPIRICKÁ ŠETŘENÍ	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	45
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	46
4.1 VÝZKUMNÝ CÍL	46
4.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	46
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	48
4.4 VÝZKUMNÁ METODA	51
4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	52
5 ANALÝZA DAT	53
6 INTERPRETACE DAT	67
7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	73
ZÁVĚR	76
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	79
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	84
SEZNAM GRAFŮ	85
SEZNAM TABULEK	86
SEZNAM OBRÁZKŮ	87
SEZNAM PŘÍLOH	88

ÚVOD

Téma hodnot a hodnotové orientace je velmi diskutované a stále aktuální. Tuto problematiku řešili již filozofové v antice a snažili se hodnoty podle určitých aspektů uspořádat. V současnosti se hodnotami zabývá řada speciálních disciplín, např. filozofie, axiologie, antropologie, sociální psychologie, sociologie nebo ekonomie. Každá lidská bytost má svou hodnotovou orientaci, kterou vyznává a kterou se řídí. Hodnoty jsou předávány především v rodinném prostředí rodiči a blízkými příbuznými, následně také ve školském prostředí skrze pedagogy a pedagogické pracovníky, kteří dětem a studentům otevírají možnosti a obzory v utváření vlastního obrazu na svět. V dospělosti už lidé nepřebírají hodnoty od svých blízkých nebo jiných autorit, nýbrž si utváří svůj postoj a hodnoty ke světu sami. Můžeme mluvit o internalizaci hodnot, kdy si jedinec zvnitřní hodnoty, které považuje sám za důležité. Tyto hodnoty jedinec často vyznává, protože mu přináší uspokojení, užitek, radost či klid při zorientování se ve světě.

Právě vysokoškolští studenti a středoškolští žáci jsou skupinou, u které probíhá internalizace hodnot. Studium na střední a vysoké škole jsou žáci a studenti nejen připravováni na výkon budoucího povolání či získávání nových poznatků, ale je zde rozvíjena i jejich osobnost. Žáci a studenti přebírají odpovědnost za svá svobodná rozhodnutí, která jsou následně rozhodující pro praktické uplatnění. Jedná se o jedno z nejdůležitějších období pro tvorbu hodnotové orientace, která žáky a studenty směřuje do dalšího života, a oni se stávají samostatnými členy společnosti. Hodnoty a hodnotová orientace jednotlivců se následně promítají i do života společnosti. Je důležité se této problematice věnovat, protože vývoj dnešní společnosti se neustále zrychluje a právě období adolescence a mladé dospělosti je citlivé na formování a další směřování jedince a následně sociálních vztahů.

Předmětem diplomové práce je oblast hodnot, hodnotové orientace a s nimi související problematika. Vymezení klasifikace, utváření a funkce hodnot, dále se zaměříme na východiska z vývojové psychologie, věnující se adolescenci a mladé dospělosti, kde jsou také obsaženy informace ohledně utváření hodnotové orientace v souvislosti se studiem na vysoké či střední škole. Teoretická část je zakončena empirickými poznatky z oblasti hodnot a hodnotové orientace, které byly již dříve realizovány v českém nebo zahraničním prostředí. Cílem práce je komparace hodnotové orientace studentů vysokých a žáků středních škol ve Zlínském kraji. Dílčím cílem je zjistit hodnotovou orientaci u studentů vysoké školy a žáků středních škol a tyto poznatky posléze mezi sebou srovnat z hlediska úrovně

vzdělání a formy rodiny. Cílem je také zjistit, k jakému vývoji dochází z hlediska dříve realizovaných výzkumů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HODNOTY A SOUVISEJÍCÍ POJMY

Hodnoty doprovází lidskou společnost od prvopočátku. Lidé dokážou posoudit, co má pro ně větší význam a co naopak význam ztrácí. Co je pro jejich život žádoucí a naopak. Pojmy jako hodnota nebo hodnotová orientace jsou využívány v lidské společnosti běžně a stávají se předmětem výzkumných šetření, kdy jejich jednoznačné vymezení není snadné, protože závisí na individuální klasifikaci jedinců. Hodnoty se mění a vyvíjejí spolu s lidskou ontogenezí, proto v dětství, kdy jsou hodnoty předávány především rodiči, později pedagogy či vrstevnickou skupinou se mohou lišit od svého stavu v dospělosti, kde se již mezi hodnotami orientuje jedinec sám. Vytváří si vlastní hodnoty, které jsou pro jeho život důležité nebo naopak, vyznává určitou hodnotovou orientaci. Mohou působit i motivačně při dosahování cílů. Hodnoty nemusíme vnímat jen v rovině jednotlivců, ale i celé skupiny či společnosti. Ačkoliv je téma hodnot pro jedince běžné, neboť si dokáže vymezit své hodnoty a na čem mu záleží, není tato problematika zcela jednoduchá. V následujících kapitolách se pokusíme vymezit hodnoty a s nimi související problematiku.

1.1 Vymezení pojmu hodnota

Jasně vymezení pojmu hodnota je velice složité a nemá jednotnou definici. V úvodu této kapitoly se budeme věnovat historickému vzniku filozofické disciplíny, která se hodnotami zabývá. Dále uvádíme terminologický přehled hodnot, objasnění tohoto pojmu z pohledu různých autorů, různých vědních disciplín a v závěru kapitoly stanoviska k hodnotám shrneme.

Na hodnoty nahlížíme z několika směrů, jako je ekonomie, sociologie, psychologie, filozofie, apod. Již kolem 6. – 5. století před naším letopočtem se setkáváme s filozofickými teoriemi nejvyššího dobra, které v té době ještě neměly dnešní pojmenování, tzv. hodnoty. V antickém zkoumání nejvyššího dobra se filozofové původně zabývali pojmy „*axia*“ nebo *time*“, proto se v dnešní výzkumné oblasti setkáváme s pojmenováním axiologie nebo timologie. Axiologie, jako věda o hodnotách, vzniká koncem 19. a začátkem 20. století. U vzniku stál H. Lotze a F. Brentano, kteří mezi prvními začali celistvě zkoumat hodnoty. Hermann Lotze byl ten, který jasně vyslovil důležitost zkoumání hodnot, protože se dotýkají lidského poznání a jednání. (Cakirpaloglu, 2009, s. 17)

Klimsza (2013, s. 133) uvádí Platona, jako prvního, který hierarchicky uspořádal hodnoty dle světa idejí. Jako nejvyšší hodnotu světa považoval dobro, jenž vytváří ve světě pořádek. Následuje pravda a krásno.

V současnosti se ve společnosti potýkáme se zaměňováním významu pojmu hodnota. Hodnota je chápána jako obecný pojem, který lidé zaměňují s jinými, obdobnými nebo podobnými slovy, které však nemají tentýž význam. Tento pojem je brán různě, a to i z hlediska lidské činnosti nebo filozofie (Klimsza, 2013, s. 134). Jádrem pojmu hodnota se nevztahuje jen k již zmíněnému dobru, ale objevuje se v mnoha jiných významech. Za hlavní důvod mnohosti významu hodnot je považována obecnost pojmu. Hodnoty jsou považovány za psychický faktor lidského jednání a prožívání, což může obnášet řadu individuálních proměn tohoto pojmu. Jako příklad můžeme uvést dogma, hodnotová orientace, identita, ideály či postoj. Nehovoříme však o hodnotě jako takové, ale o pojmu, který můžeme do hodnoty, jako nadřazeného, obecného a nejvyššího pojmu, zařadit. (Cakirpaloglu, 2009, s. 255 - 256)

Problematika se zaměňováním významu hodnot se však neobjevuje v odborných zdrojích různých vědních disciplín. Tyto disciplíny vymezují hodnoty jasně, avšak z hlediska svého zkoumání, proto se setkáváme s hodnotami v různých pohledech, které si následně přiblížíme.

Z **filozofického** pohledu chápeme hodnotu jako to, co nás motivuje, posouvá kupředu, kvůli čehož se snažíme (Filosofický slovník, 2009, s. 140). Můžeme říct, že se jedná o citový vztah k věci, kterou má jedinec rád i přesto, že pro okolí není zdaleka tak významná. Hodnoty mohou jedince motivovat a sjednocovat jak ve vztahu k sobě samému, tak ve vztahu k jeho okolí. (Kučerová, 2005, s. 55)

Podobně jako filozofie vnímá hodnoty **pedagogický** přístup, kterým jsou hodnoty vymezovány jako cíle, ke kterým člověk směřuje svou činnost, a jež ovlivňují jeho chování a jednání (Slavík, 2012, s. 42). Je to určitý postoj jedince k tomu, co je pro něj potřebné, žádoucí a je potřeba o to usilovat. Hodnotu v tomto smyslu můžeme chápat jako vše co přinese jedinci uspokojení, nebo v užším slova smyslu jde o normy, kulturu a sociální, mravní či estetické ideály. Hodnoty chápeme jako výsledek lidské aktivity, kterým jedinec uspokojuje vlastní potřebu. (Kolář a kol., 2012, s. 48 – 49) Z obecné pedagogické perspektivy můžeme za hodnotu považovat vzdělání, které společnosti přináší velký význam v oblasti života jednotlivce a rozvoji společnosti. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 92)

Na hodnoty z **psychologického** hlediska nahlížíme jako na stálý prvek osobnosti, který je důležitý pro jedince z individuálního či společenského hlediska. Při srovnání s předchozími přístupy můžeme říct, že také psychologie vnímá hodnoty jako představu, kterou jedinec vnímá pozitivně nebo negativně, a která ho motivuje k určité činnosti. (Cakirpaloglu, 2009, s. 277)

Vymezení hodnot podle autora Nakonečného (2014, s. 24) se ve své podstatě shoduje s Hartlem a Hartlovou (2015, s. 192), kdy hodnoty považují za potřeby v biologické a sociální rovině a také jako vlastnosti určitých objektů, činností nebo stavů, prostřednictvím kterých může jedinec uspokojovat své potřeby. V průběhu života jedince ve společnosti jsou hodnoty měněny a rozlišovány.

Sociologické vymezení směřuje charakteristiku pojmu hodnot k většinové společnosti, jako to co je pro ni prospěšné a správné. Mluví o hodnotách jako o představě, která je na vědomé nebo nevědomé úrovni. Hodnoty považujeme za důležité v rovině rozhodování a jednání, kdy mohou mít výrazný vliv při určování vhodnosti konání. (Jandourek, 2012, s. 98 – 99) Podobně jako Jandourek vnímá hodnoty Hofstede (2007, s. 299) „všeobecné tendence upřednostňování určitých skutečností před jinými.“ Maříková (1996, s. 375) uvádí Rokeachovu definici hodnot, kdy Rokeach vnímá hodnoty jako něco, co jedinec považuje za důležité a dává tomu přednost. Může se jednat o stavy nebo jednání.

Z výše uvedeného vyplývá, že hodnoty jsou sice odlišnými disciplínami vnímány s drobnými rozdíly, ale ve své podstatě se zásadně neliší. Psychologové vnímají hodnoty spíše ve významu součásti osobnosti, kdy je tento prvek důležitý jak z pohledu fyziologických, tak i sociálních potřeb, který se v průběhu života může měnit. Pedagogický přístup k hodnotám je spíše motivační, stejně jako filozofický, kdy jsou hodnoty vnímány jako něco, co nás směřuje k cíli, motivuje naše jednání a chování k tomu, abychom daného cíle dosáhli. V následující kapitole si představíme, jak jsou hodnoty klasifikovány z pohledu různých autorů.

1.1.1 Klasifikace hodnot

Klasifikace hodnot není v odborné literatuře jednotná. Vychází z různých pohledů na problematiku hodnot, které jsou ovlivněny subjektivním pohledem jednotlivých autorů. V následující části se pokusíme vymežit alespoň některé koncepce hodnot.

Kučerová (2005, s. 53 – 54) vymezuje tři druhy hodnot, ve kterých jedinec poznává sebe i okolní svět. Rozlišuje hodnoty **přírodní, civilizační a duchovní**. Mezi přírodní dále řadí:

- hodnoty vitální, jsou nutné k udržení zdraví a svěžesti. Tyto hodnoty v nás vyvolává příroda, protože jediná možnost jak můžeme realizovat své hodnoty je zdraví, vitalita. Jedinec v současné době již není pevně spjat s přírodou, avšak od ní není zcela odtržen. Proto jsou vitální hodnoty vnímány silně.
- Hodnoty sociální jsou založeny na vztahu jedince k ostatním členům společnosti a jedince k sobě samému v dané společnosti. Člověk, jakožto bytost, která vychází z přírody má potřebu se sdružovat, být oceňován, přijímán ostatními a chce být ve společnosti uznáván. Za základní hodnoty jsou považovány mezilidské vztahy a cítění.

„Civilizační hodnoty jsou podmínkou i výsledkem společenské výroby a organizace, techniky a ekonomiky. Civilizační hodnoty, užitek, komfort zbavují člověka bezprostřední závislosti na přírodě, umožňují mu vytvářet materiální kulturu, svět utilitárních významů.“ (Kučerová, 2005, s. 53)

Duchovní, neboli kulturní hodnoty jsou centrem, kde vzniká vnitřní kultura jedince a společnosti. „Duchovní hodnoty odpovídají potřebě integrace, vnitřní jednoty, jednoty sebe a světa, jednoty všech rozmanitých a různorodých tendencí, potřebě uvědomělého řádu života.“ (Kučerová, 2005, s. 53)

Člověk je neustále součástí přírody, od které se sice vzdaluje, ale není od ní odpoután. Veškerou lidskou činností člověk vytváří tzv. druhou přírodu, ve které jsou kladné hodnoty. Člověk veškerou svou činností vytváří hodnoty, které následně chrání, rozvíjí a snaží se je udržet. Nicméně pokud jedinec určité hranice překročí, dochází k negativnímu ovlivnění jak přírody, tak kultury. Což může ohrožovat jak jedince, společnost, ale i celou planetu. (Kučerová, 2005, s. 53) Zatímco Kučerová vymezovala hodnoty podle toho, jak člověk poznává sebe a svět kolem, Klimsza (2013, s. 138 – 139) své rozdělení hodnot opírá o dřívější teorie Arna Anzenbachera (1990, cit. podle Klimsza, 2013, s. 138 – 139), který hodnoty vnímal jako synonymum pro svobodu. Diferencuje hodnoty jako svobodu na základě přírody, lidství a milosti. Anzenbacher se snaží uspořádat rovinu smyslu a lidské praxe. Klimsza se zabývá pouze lidskou praxí a proto vytvořil novou diferenciaci následovně:

- hodnoty estetické,
- hodnoty etické,

- hodnoty transcendentní.

Estetické hodnoty jsou pojímány jen na úrovni smyslové. Člověk je fascinován světem a člověkem v něm. Estetické hodnoty jsou vnímány na materiální úrovni, která je pojímána v současné společnosti poměrně negativně. Estetické hodnoty lze dále rozlišit na biologické a hédonistické. První zmiňované hodnoty jsou základem lidského bytí, přežití. Člověk hledá odpověď, co vše má dělat pro to, aby zůstal na světě co nejdéle, aby přežil. Otázkami zůstává jedinec na smyslové úrovni, ovšem pokud se mu dostanou odpovědi, můžeme hovořit o hmotné úrovni. Do oblasti biologických hodnot řadíme jídlo, pití, spánek, bydlení, oděv, apod. Hédonistické hodnoty můžeme popsat jako vyšší biologické hodnoty. Člověk se již netáže, co má dělat, aby přežil, ale také co má dělat, aby se cítil dobře, jak se má oblékat, jak má připravit jídlo, aby bylo chutné apod. (Klimsza, 2013, s. 144 – 146)

Etické hodnoty nemají hmotnou povahu, protože se prvotně jedná o snahu jedince vytvořit kolem sebe společenství, ve kterém může sám sebe realizovat. Etické hodnoty tedy nemají hmotnou povahu, ale pro jedince jsou důležité. Mezi etické hodnoty řadíme morální a mravní hodnoty. Jako morální hodnoty můžeme označit ty hodnoty, které kloubí předchozí biologické a hédonistické. V morálních hodnotách nejde jen o to, aby jedinec přežil, aby žil v příjemném prostředí, ale aby prostředí, ve kterém žije, bylo pro něho dobré, aby se v něm mohl rozvíjet a měl zde vytvořeno zázemí pro biologický, kulturní a společenský život. Jedná se např. o rodinu, domov, přátele. Mravní hodnoty představují určitou tvořivost jedince, kdy výsledek bude užitečný nejen pro něho samotného, ale i pro ostatní. Jedinec se nevnímá pouze na individuální úrovni, ale vidí sebe ve společnosti, vidí sebe jako důležitou součást svého okolí. Jako příklad můžeme uvést oblast politiky, kulturního nebo sportovního života. (Klimsza, 2013, s. 147 – 149)

Poslední oblast hodnot, kterou Klimsza (2013, s. 149 – 153) vymezuje, jsou **hodnoty transcendentní**. Jedná se o hodnoty, které přesahují výše uvedené hodnoty. Jedná se o tázání člověka, jakým způsobem by bylo možné omluvit konflikty mezi hodnotami a jak omluvit hodnoty lidské činnosti. Tyto hodnoty můžeme dělit na hodnoty filozofické víry a náboženské. Hodnoty filozofické víry zahrnují hledání smyslu života, který se ukazuje být důležitý i v případě, že má jedinec zajištěny všechny předchozí hodnoty. Dosavadní hodnoty mohou být hledáním smyslu života ovlivněny a obohaceny i proto, že v estetických a etických hodnotách smysl není. Náboženské hodnoty slouží pro zmírnění napětí mezi bio-

logickými a filozofickými hodnotami. Dává odpověď na otázku ohledně vztahu života a smrti, kterou filozofie nedokáže poskytnout.

Klasifikace hodnot dle **Miltona Rokeache** je mnohdy považována za východiska k ostatním, níže zmíněným konceptům hodnot. Tato koncepce vznikla v sedmdesátých letech minulého století jako snaha zkoumat hodnoty samy o sobě s uchopitelným přístupem. (Prudký, 2009, s. 74) Hodnoty jsou dle Rokeache (1973, s. 25 cit. podle Prudký, 2009, s. 74 - 75) tendence, kdy jedinec upřednostňuje určitý stav před jiným. Jsou pevně spjaty s motivací a potřebami jedince, ale i společnosti.

Pro jasnější vymezení hodnot Rokeach rozlišil tři hodnotové složky. Jedná se o složku kognitivní, kdy nejvyšší hodnotou je poznání žádoucího, aby jedinec věděl jaké chování je správné, o co má usilovat a k čemu má směřovat. Afektivní složka je citový vztah k objektu, ať už v pozitivním nebo negativním přijetí. Behaviorální složku hodnot chápeme jako zdroj našeho zaměření. (Prudký, 2009, s. 75)

Rokeach diferencuje hodnoty na terminální (cílové) a instrumentální. Terminální hodnoty chápeme jako to, co bývá realizováno prostřednictvím norem. Normy chápeme jako způsob dosahování určitého obsahu existence a obsahem existence rozumíme cíl. Cíle nás vedou k dosahování individuálního nebo společenského vývoje. Terminální hodnoty jsou tedy ovlivněny normami, které respektujeme a ty nás směřují k určitému vývoji. Tyto hodnoty jsou považovány za pozitivní a stálé. (Cakirpaloglu, 2009, s. 271) Terminální hodnoty chápeme jako dosažení koncového (terminálního) žádoucího cíle. (Dvořáková, 2008, s. 43) Prudký (2009, s. 75) přibližuje terminální hodnoty jako konečný stav, o který má význam se snažit. Naopak instrumentální hodnoty chápe jako nástroj k dosahování cíle. Cakirpaloglu (2009, s. 271) popisuje instrumentální hodnoty jako určité, jasné, které nemusí vyvolávat vždy pozitivní jednání. Jednání se může na základě transformace hodnotového cíle měnit. Instrumentální hodnoty obsahují určitý příkaz, který přichází z vnějšího prostředí. Tento příkaz je k normám v užším vztahu. Jedná se o určitý standard, prostřednictvím kterého napomáhá dosahování hodnotového cíle. Dvořáková (2008, s. 42) charakterizuje instrumentální hodnoty jako nástroje, prostřednictvím kterých dosáhneme určitého cíle.

Na základě rozdělení terminálních a cílových hodnot vytvořil Rokeach metodu, která zkoumá důležitost předložených hodnot. Výsledkem jsou hodnotové preference, tzv. žebříčky hodnot, které odkazují na míru stability, popř. proměnlivosti hodnotových struktur ve společnosti. (Prudký, 2009, s. 76 – 77)

Podle R. Ingleharta

Prudký (2009, s. 77 – 78) popisuje koncept R. Ingleharta jako nejpoužívanější v současnosti. Koncept je však i kritizovaný. Inglehart navazuje na Rokeachovy postupy, ale i na Maslowovo pojetí potřeb, dle kterých rozděluje hodnoty na materialistické a postmaterialistické. Toto rozdělení vychází z analýz americké společnosti, které uvádí, že v sedmdesátých letech došlo k uspokojení dvou základních životních potřeb, mezi které řadíme bezpečnost a obživu. Tuto skutečnost Inglehart popisuje jako „tichou revoluci“. Námitkou se může stát potřeba bezpečnosti v návaznosti na změny v možnostech naplňovat tuto potřebu po událostech, které nastaly po 11. září 2001 v americké společnosti. Vymezení materialistických a postmaterialistických hodnot autor propojuje s Maslowovým pojetím potřeb. Inglehart chápe vlastní pojetí hodnot jako návazné – nejdříve musí být uspokojeny materialistické hodnoty, aby následně mohly být uspokojovány postmaterialistické potřeby. Na druhé straně tuto koncepci chápe jako protichůdnou s tendencí ke střetům. Materialistické hodnoty vymezuje Inglehart jako základní životní potřeby, bezpečí, stabilitu a jistotu. Mezi postmaterialistické hodnoty řadí seberealizaci, svobodu či podílení se na vytváření osobních mezilidských vztahů.

V souvislosti s touto koncepcí byly vytvořeny dvě základní hypotézy. Hypotéza vzácnosti, kdy se jedinec snaží dosáhnout vyšších – postmaterialistických hodnot, neboť ve společnosti zavládá období ekonomického růstu a naopak, pokud ve společnosti zavládá úpadek, jedinci se snaží uspokojit materialistické potřeby. Hypotézu vzácnosti chápeme spíše jako krátkodobou. Za dlouhodobější považujeme druhou hypotézu socializace – u jednotlivce převažují takové hodnoty, které si vytvořil jako reakci na podmínky v době jeho dospívání. Tento poznatek o pomalých a téměř neviditelných změnách hodnotových struktur se stal základem pro koncepci tzv. tiché revoluce, kdy zásadní vliv má proměna generací. (Prudký, 2009, s. 78 – 79)

Kritici této metody poukazují, že Inglehartova baterie měří spíše sociální klima před reálným osobním postojem respondenta. V kritikách se také objevuje, že respondenti jsou nuceni seřazovat nabídnuté výroky namísto bodování, jak bývá zvykem, nebo že jsou výsledky výzkumu ovlivněny ekonomickou situací ve společnosti. (Rabušic, 2000, s. 15 – 18)

Kritika Inglehartovy metody spočívá také v přílišné obecnosti až jednoduchosti, které jsou předkládány pro popis celých kultur. Výsledky pak mnohdy ukazují podobnost civilizací, které však nemají stejnou ani podobnou tradici a celkově spolu nemají moc společného.

Takovým nesrovnalostem bychom mohli předejít, pokud bychom zkoumali z globálních hledisek, ovšem v případě porovnání menších celků je kritika předmětná. (Prudký, 2009, s. 81 – 82)

Schwartzova koncepce zkoumání hodnotových struktur je v současné době jedna z nejvyužívanějších. Pracuje s kvantitativní metodologií a snaží se o zjištění hodnot v co největším měřítku, jedná se o celé státní celky. Schwartz hodnoty chápe jako určité měřítko, které je lidmi využíváno pro výběr činností, oceňování ostatních jedinců ve společnosti či sebe samého. Dále chápe hodnoty jako jeden ze základů, jak porozumět společnosti (Prudký, 2009, s. 88). Z toho vyplývá, že ve společnosti musí existovat alespoň nějaká shoda hodnot proto, aby uvnitř existovala spolupráce a smysluplná komunikace (Vávra, 2007, s. 15).

Schwartz se snaží pojímat hodnoty celostně tak, aby se mohly uplatnit v širokém kontextu života jedince. Nejedná se o otázky, které by mohly být ovlivněny aktuální situací ve společnosti. Autor metody chápe hodnotovou strukturu jako poměrně stabilní prvek, který se skládá také z odlišných hodnotových orientací. Tato struktura je důležitá při rozhodování, které se však může měnit na základě aktuálního jednání člověka. Struktura seskupuje hodnoty na základě vztahů podobnosti a rozdílů. (Vávra, 2007, s. 16)

Zmíněná hodnotová struktura obsahuje 10, resp. 11 hodnotových typů, které si vymežíme v jednoduchém výčtu:

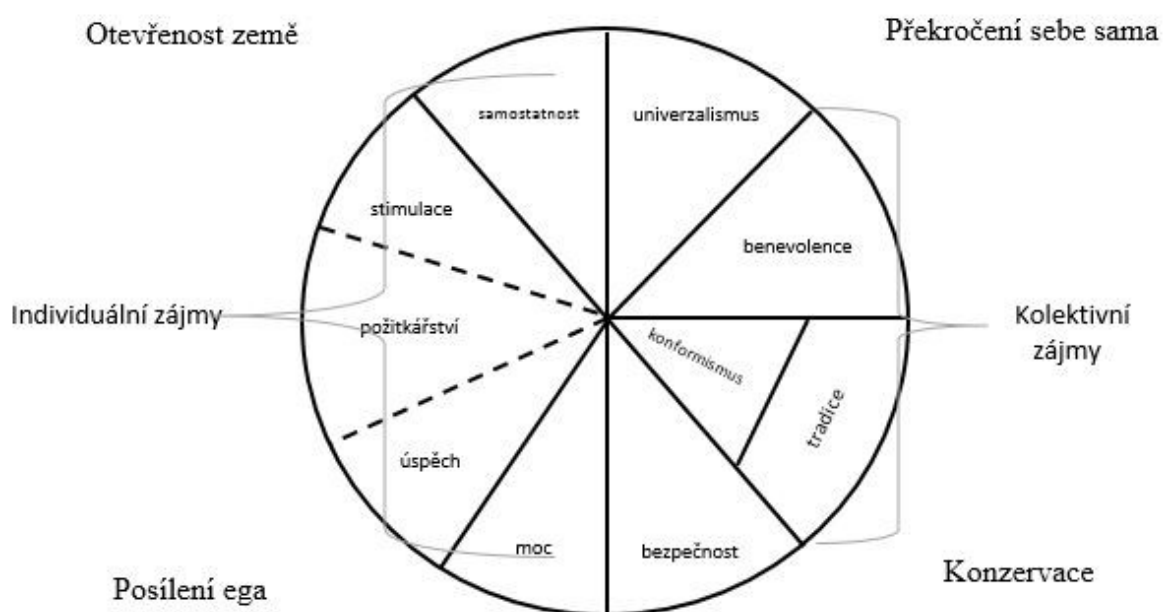
1. Samostatnost: nezávislost v myšlení, kreativité, jednání.
2. Stimulace: cílem je vzrušení, inovace.
3. Požitkářství: cílem je uspokojení, vzrušení.
4. Úspěch: cílem je vlastní prospěch.
5. Moc: cílem je vedení ostatních, autorita, prestiž.
6. Bezpečnost: cílem je bezpečnost sebe, ale i společnosti, klid.
7. Konformismus: cílem je kázeň sebe sama tak, aby nenarušovala chod společnosti či skupiny.
8. Tradice: cílem je přijetí a respektování zvyků, hodnot, které se ve společnosti vyvíjí historicky.
9. Spiritualita: cílem je skrze překročení reality dosáhnout harmonie, klidu, uspokojení.
10. Benevolence: cílem je prospěch, prosperita lidí, kteří jsou pro jedince blízcí.

11. Univerzalismus: cílem je tolerance, prosperita, ochrana jedince i přírody (Schwartz, 1992 cit. podle Řeháková, 2006, s. 109 – 110)

Hodnotové typy jsou seřazeny také do hypotézy, která vyjadřuje, zda jsou zájmy individuálního nebo kolektivního charakteru. Mezi individuální zájmy se řadí moc, úspěch, požitkářství, stimulace a samostatnost. V opozici stojí kolektivní zájmy, které zahrnují benevolenci, tradici a konformismus. Do obou skupin řadíme bezpečnost a univerzalismus, které jsou hraničními typy. Výjimku tvoří hodnotový typ spiritualita, která se v rámci empirických výzkumů neřadí jako univerzální hodnota. (Řeháková, 2006, s. 111)

Schwartz také umožňuje vytvářet hodnotové typy vyšších řádů, což znamená, že výzkumník může spojit sousední hodnotové typy, kterými vyšší řád vytvoří. Vyšší řád konzervace vznikne průměrem hodnot konformismu, bezpečnosti a tradice. Otevřenost změně vznikne průměrem hodnot samostatnosti, stimulace a požitkářství. Požitkářství se ve většině případů řadí právě k otevřenosti změně, i když by se mohlo zařadit i k moci a úspěchu. Průměrem položek moci a úspěchu dosáhneme vyššího řádu posílení ega a řád posílení sebe sama vznikne z průměru položek benevolence a univerzalismus. Ovšem platí, že mezi zmíněnými hodnotovými typy existují dynamické vztahy. (Řeháková, 2006, s. 116)

Pro představu vkládáme obrázek, který znázorňuje deset hodnotových typů v kruhovém uspořádání, znázornění, co se řadí do kolektivních a individuálních zájmů a také čtyři typy vyššího řádu, které vznikají seskupením hlavních typů.



Obrázek 1: Kruhové uspořádání vztahů hodnotových typů

Tyto hodnotové typy byly původně využívány pro zjišťování hodnotových orientací, tzv. Schwartzovo zjišťování hodnot. Test obsahoval 57 hodnot, které měl respondent posoudit. Tento přístup byl nakonec vyhodnocen jako vysoce náročný jak časově, tak pro jedince s nižším vzděláním a také pro jedince, kde vzdělávání neklade důraz na abstraktní myšlení. Na tomto základě byl vytvořen jiný nástroj, který nazýváme Portrait Values Questionnaire (PVQ), tzv. metoda hodnotových portrétů. Tento nástroj se skládá z 29 položek, které popisují charakteristiky různých lidí. Respondent má rozhodnout, který portrét se nejvíce podobá jemu samotnému. Důležité je zmínit, že dotazník hledá podobnost v cílech a hodnotách, tzn., respondent nemusí mít určitý rys, stačí, když vidí podobnosti v předložené hodnotě. „Respondent, který řekne, že se mu velmi podobá osoba, pro kterou je důležité promýšlení nových myšlenek a tvořivost, odhaluje, jakou důležitost přiřítá hodnotám samostatnosti, ačkoliv sám vůbec nemusí být tvůrčí.“ (Řeháková, 2007, s. 114)

Poslední a zřejmě poslední úpravou prošel dotazník hodnotových portrétů v roce 2002 při velkém evropském výzkumu hodnotových orientací, kdy sám Schwartz doporučil, aby byl využíván spíše dotazník, u kterého snížil položky z 29 na 21 hodnotových portrétů. Samotné výroky jsou formulovány v ženském a mužském rodě a vyplnění by mělo trvat 5 – 6 minut času respondenta. (Řeháková, 2006, s. 114 - 115)

V této podkapitole jsme si vymezili některé koncepce, které se využívají v problematice hodnot. Diferenciace podle Kučerové a Klimszy jsou spíše na teoretické bázi, kdy k jejich vymezení nejsou vytvořeny standardizované výzkumné metody. Každý z autorů hodnoty vnímá poněkud odlišně. Zatímco Klimsza opírá svou diferenciaci o filozofii Anzenbachera, Kučerová vnímá hodnoty spíše jako součást přírody, kdy činností člověka vznikají hodnoty, které člověk následně chrání. Pokud by určitou hranici překročil, může dojít k ohrožení. Následující tři koncepce hodnot autorů Rokeache, Ingleharta a Schwartze jsou založeny na praktickém základu. Kdy v zásadě Rokeach rozlišuje hodnoty instrumentální jako nástroje, prostřednictvím kterých směřujeme k dosahování cíle a hodnoty terminální jako konečný stav, kterého se snažíme dosáhnout. Inglehart vymezuje materialistické a postmaterialistické hodnoty na podobném principu jako Maslow pyramidu potřeb. Inglehart má zato, že pokud jedinec dosáhne základních životních potřeb, tedy materialistických hodnot, poté se snaží dosáhnout i vyšších, tedy postmaterialistických potřeb. Poslední a pro naše další směřování je stěžejní Schwartzova typologie hodnotových portrétů, které kvantitativním vý-

zkumem zjišťují, jakou hodnotovou strukturu mají jedinci ve společnosti. Dále se budeme zabývat tím, jak hodnoty vznikají a kdo má na jejich utváření vliv.

1.1.2 Utváření hodnot

Cakirpaloglu (2009, s. 297 – 298) vymezuje historické, sociální a individuální podmínky utváření hodnot. **Historické podmínky** jsou jedny z nejdůležitějších, protože definují hodnotové struktury, především hodnotovou orientaci. Nejedná se pouze o podmínky, které řadíme do historie, minulosti, ale také o podmínky, které mohou výrazně ovlivnit každodenní dění ve společnosti. Historické podmínky mají zpětnovazebný vztah, nejenže společnost a dění v ní může ovlivňovat hodnotovou orientaci jednotlivce, ale i hodnoty jednotlivce mohou ovlivnit vývoj společnosti.

Do další kategorie utváření hodnot patří **sociální podmínky**, které se sestávají z veškerých socializačních činitelů, kteří ovlivňují vývoj osobnosti. Nejdůležitějším činitelem socializačního vývoje je rodinná příslušnost, která stojí u základu individuálního vývoje. Rodina, jako primární skupina, se podílí na socializaci a utváří hodnoty pro své členy, které následně sestavuje do určité hierarchie. Taktéž sociální původ se podílí na podmínkách utváření jedince, avšak poměr mezi sociálním původem a vlastnostmi, hodnotami či postoji jedince není rovnoměrný. Záleží zde na více aspektech, jako je např. rozpor mezi skutečnou příslušností k určité skupině a přesvědčením o odlišné skupinové příslušnosti. Také sociální mobilita jedinců je činitelem, který může ovlivňovat vývoj jedince, ve smyslu změny rozvrstvení společnosti. Dochází tak ke změnám sociální pozice ve společnosti. Samotnou osobnost ovlivňují i další činitelé v průběhu života, např. zkušenosti, dovednosti, pozice, vzdělání nebo příslušnost k etnické či jiné skupině. Do sociálních podmínek patří také styl života, který je důležitý, protože jedince formuje od dětství. Řadíme zde tradice, zvyky, návyky, hodnoty. Pro optimální rozvoj podmínek jednotlivců existují vrstevní zájmy, kde vznikají nejen hodnoty materiální, ale i duchovní. Vrstevní zájmy mohou být i neutrální. I tyto zájmy mohou ovlivňovat hodnoty jedince, napříč tomu, zda společnost toto směřování hodnotí kladně či naopak. Významně hodnoty ovlivňuje také to, do jaké míry je jedinec ztotožněný se společenským rozvrstvením. Jaké jsou jeho představy o jeho zařazením do určité skupiny společnosti. Třetí důležitou částí, která má vliv na utváření hodnot, jsou individuální charakteristiky. Ty se významným dílem podílejí na osvojování či tvoření hodnot. Utváření individuálních hodnot prostřednictvím sociálních faktorů probíhá především formou učení. (Cakirpaloglu, 2009, s. 298 – 302).

1.2 Vymezení problematiky hodnocení

Mezi hodnotami a hodnocením existuje úzký vztah. Hodnoty, jak jsme výše uvedly, můžeme chápat jako stabilní prvek osobnosti, který je významný jak pro individuální či společenskou realizaci. Hodnoty také mohou regulovat naše jednání. Hodnocení je naopak psychologický proces, který se utváří na základě vztahu kvality a síly hodnoty. Hodnocení je tedy regulováno hodnotou. (Cakirpaloglu, 2009, s. 277 – 278) Starší definice naopak vymezuje pojem hodnocení jako proces, na základě kterého si jedinec uvědomuje hodnoty své společnosti a následně hodnoty vlastní. Hodnocení je chápáno jako neodmyslitelná část psychologického procesu, která jedinci napomáhá vytvořit si obraz na skutečnost. Hodnocení můžeme popsat jako konkrétní reakce jedince na realitu. (Velehradský, 1978, s. 9 – 12)

Proces hodnocení z pohledu axiologie vnímáme jako volbu mezi určitými znaky, kritérii nebo kvalitami. Znamená to, že něco odmítáme nebo přijímáme na základě určitých pravidel, struktur, kvalit. (Kučerová, 1996, s. 60)

Dorotíková (2013, s. 99) v souvislosti s hodnocením vidí blízký vztah také s pojmem poznání. Poznání definuje jako způsob, jakým člověk získává náhled na svět. Tento náhled je objektivní a získáváme jím informace nebo vědomosti. Kučerová (1996, s. 60) vysvětluje poznání jako popis jevu, který je sám o sobě, tzn. nezávislý na nás.

Na základě získaných informací si jedinec vytvoří základní, primární a jemu přirozený postoj, který vychází z jeho zkušeností, tzv. hodnocení. Hodnocení vymezujeme jako hodnotící soud, který má prvky subjektivity ve vztahu k jedinci, který hodnotí a ve vztahu k předmětu, který je hodnocen, tedy k hodnotě. Hodnoty však nejsou považovány za předmět poznání, ale za předmět rozhodování, na základě kterého hodnocenou věc odmítáme či naopak. Pokud jedinec hodnotí, nevystupuje jako nestranný, ale jako zaujatý a zainteresovaný jedinec v dané věci. (Dorotíková, 2013, s. 100)

Z výše uvedených definic je patrné, že hodnoty jsou v odborné literatuře vymezovány jako stabilní prvek osobnosti, který může být vědomý nebo nevědomý. Hodnoty můžeme vnímat i na úrovni jednotlivce nebo společnosti. V současné době se hodnoty zaměřují spíše na jednotlivce, než na společnost, jako tomu bylo v době před rokem 1989. Hodnocení je naopak určitý soud, přesvědčení, který je ovlivněn hodnotami. Jedinec vynáší hodnocení na základě poznání, vlastní zkušenosti či aktuální skutečnosti. Další rozdíl vidíme ve stabilitě. Hodnocení je poměrně méně stabilní než hodnoty. Hodnocení je ovlivněno vlastnostmi, zkušenostmi a aktuálním stavem jedince, proto je zde menší ustálenost. Ve skutečnosti

se můžeme setkat navíc s pojem poznání, které můžeme vnímat jako synonymum hodnocení. Tyto pojmy jsou si blízké, mohou se zaměňovat, ovšem ve skutečnosti je mezi oběma pojmy důležitý rozdíl. Hodnocení má spíše subjektivní povahu a poznání by mělo být ryze objektivní.

V následující části si vymežíme pojem hodnotová orientace podle jednotlivých autorů, kteří se touto problematikou zabývají. Také si vymežíme související pojmy, které se mohou ve společnosti s hodnotovou orientací zaměňovat.

1.3 Vymezení problematiky hodnotová orientace

Prudký (2009, s. 34) zdůrazňuje, že pojetí hodnotové orientace není zcela jednoznačné, i když se ve výzkumných šetřeních často využívají. Hodnotové orientace jsou specifické v jejich zaměření, tendenci a směřování. Hodnotová orientace působí v čase ve spojení s dalšími faktory. Jedná se o proces, kdy si jedinec hodnoty ukládá, využívá a směřuje určitým směrem, který může být ovlivněn časem a vývojem. Jedinec tuto hodnotovou orientaci vyznává a přijímá. Kohoutek (2006, s. 125 – 126) vidí v hodnotové orientaci směřování jedince k určitému cíli, jehož aktivita je hodnotovou orientací podmíněna. Vznik hodnotové orientace je závislý na věku, pohlaví, prostředí, výchově, rodině a dalších faktorech. Jedinec si sám vybírá, k jakému cíli bude směřovat. Hodnotovou orientaci můžeme přiblížit i jako soubor názorů a postojů k hodnotám, které se ve společnosti nebo v aktuální situaci objevují. Stejně jako Kohoutek vnímají hodnotovou orientaci Kluckhohn a Strodtbeck (1961, cit. podle Earley, 1997, s. 158), kteří definují hodnotovou orientaci jako soubor zásad, který je odvozen z hodnotících procesů. Hodnotová orientace dává lidem směr v jejich jednání a myšlení.

Hodnotová orientace je široký pojem, který lze dělit na tři následující směry. Autotelické hodnoty jsou zaměřeny na vlastní osobu, vlastní já. Jedinec touží po vlastním úspěchu a má strach z čehokoliv, co by jeho přímou cestu k cíli mohlo ohrozit. Jedinec, který se orientuje spíše na hodnoty heterotelické se naopak zaměřuje na pomoc ostatním. Řídí se potřebami a jednáním druhých osob. Jednají ve prospěch svého okolí a více než sebe, zviditelňují ostatní. Posledním typem hodnotové orientace je typ hypertelický, kdy nositel hodnot zaměřuje svou pozornost na cíle, které přesahují jeho osobnost, na ideje. (Smékal, 2009, s. 258)

Prudký (2009, s. 33) v souvislosti s hodnotovou orientací dále vymezuje pojem **hodnotová preference**, která se může s hodnotovou orientací zaměňovat. Preference bývá často využívána ve výzkumných šetřeních, které se orientují na poznání hodnot. Synonymem se stává hodnotový žebříček nebo hierarchie hodnot, což napovídá, že hodnoty budou seřazeny podle významnosti hodnot jedince. Hodnotová preference obsahuje úrovně hodnot, které dělíme na obsahové a formální. Do obsahových preferencí řadíme ty oblasti, které jsou pro jedince významné, formální označují stupně preferencí.

2 ADOLESCENCE A MLADÁ DOSPĚLOST

Téma adolescence a mladé dospělosti se úzce dotýká tématu této diplomové práce, protože do již zmiňovaného období se řadí žáci středních a studenti vysokých škol. Toto rozlišení je stanoveno na základě věku, který je pro autory vývojové psychologie rozhodující. V následující kapitole si představíme charakteristiku období adolescence a mladé dospělosti, její psychický a mravní vývoj dle různých přístupů jednotlivých autorů.

2.1 Charakteristika adolescence

Období adolescence můžeme v překladu chápat jako dorůstání, sílení, dospívání, mohutnění. Celkově je období adolescence chápáno jako období mladistvého, dospívajícího. Protože jde o období, které se vyvíjí, existují zde rozdíly ve věkové diferenciaci, které se však liší pouze malými odchylkami. Věkovou hranicí v rozmezí 12 – 20 let je chápáno období, do kterého není zahrnuta pubescence. (Končeková, 2014, s. 211) Dalším autorem, který do vymezení adolescence nezahrnuje pubertu, je Říčan (2014, s. 191). Adolescenci vnímá na rozdíl od Končekové od 15 let a ukončení vidí ve 20 až 22 letech. Samotné období adolescence pojmenovává jako fázi, kdy je jedinec na vrcholu mládí. Je to tedy člověk nejkrásnější, nejsilnější, svěží, dychtivý a velmi bystrý. Snaží se být za sebe, svůj život a své jednání zodpovědný. Také proto, že si vybral studium, ve kterém se připravuje na budoucí povolání. Doba adolescence se může právě přípravou na povolání prodlužovat. V minulých letech začínala adolescence později a končila dříve, zatímco v současné době začíná adolescence dříve a končí později. Tato doba se prodlužuje především u vysokoškoláků, u kterých se předpokládá jejich ekonomická závislost a snaha odložit osamostatnění na pozdější věk.

Autorka Berk (2016, s. 519 - 520) vymezuje adolescenci od 11 let, kdy významným znakem adolescence určuje právě pubertu. Samotnou adolescenci chápe jako přechod mezi dětstvím a dospělostí. Navíc vymezuje adolescenci do dalších třech období. Největší pubertální změny vidí do věku 14 let, následně jsou změny téměř kompletní, tj. do 16 let a poslední období do 18 let již předpokládá úplný vzhled dospělého a od jedince se očekává plnění rolí již dospělého jedince. Velmi podobně to vnímá Vágnerová (2012, s. 367 – 370), která dělí období dospívání na dvě fáze, kdy první fázi lokalizuje od 11 do 15 let věku jako ranou adolescenci. Raná adolescence je výrazná tělesnými změnami a spojena s pubertou – pohlavním dozráváním. Druhou fází je pozdní adolescence trvající do 20 let. Zde dochází ke komplexním změnám, do kterých zařazujeme změny v oblasti sociální pozice ve spo-

lečnosti a také osobnostní proměnu jedince. Thorová (2015, s. 415) upozorňuje, že v tomto období může chování adolescentů působit velmi provokativně a nezrale, čímž se ale jedinec formuje a získává zkušenosti. Tyto dovednosti si jedinec často zkouší na prostředí, které důkladně zná a ví, že je v něm bezpečno, např. v rodině či vrstevnické skupině, kde cítí podporu a tak své dovednosti zkouší a obrací proti slabším členům. Pro adolescenta není toto období nijak dramatické. Pohled jeho okolí však může být zcela odlišný. Béreš (2013, s. 106 - 107) vnímá adolescenci jako pubertální období, které se překlene v dospělost mezi 15 až 21 rokem věku, kdy vymezuje několik potřeb tohoto věku. Jedinec chce mít vytvořenou ve společnosti pozici, na které bude respektován jak on, tak jeho názor, který si primárně vytváří v rodině a následně ve skupině svých vrstevníků. Jedinec by se měl pohybovat v rámci mantinelů, které jsou rodiči nastaveny, aby mohl prezentovat své myšlenky, sám se rozhodovat a svobodně si zvolit směr životní cestou. Toto směřování nemusí být nutně jasné, i vzdálené či mlhavé směřování dotváří jedince v adolescenci. Jedinec se musí rozhodnout, na kterou střední školu půjde a dosažením patnácti let nabývá jeho život poměrně jiných rozměrů. Právně se stává dospělým, alespoň v oblasti sexuální a právě v této době je sexuální aktivita vysoká. Jedinec silně prožívá první lásky, které v jeho duši zanechávají silnou stopu. Po přijetí na střední školu má potřebu silně prožít studentský život plný studia, odpovědnosti, zábavy a koníčků. Pokud nebude tato potřeba uspokojena, může se kompenzace objevit v pozdějších letech života.

Ke konci tohoto období jedinci skládají maturitní zkoušku nebo kvalifikaci na určitou profesi. Na základě tohoto se snaží o ekonomickou nezávislost, najít si práci a osamostatnit se. V jiných případech se rozhodnou pro studium na vysoké škole. (Končeková, 2014, s. 212) Pokud se děti v tomto období děti rozhodnou vstoupit do pracovního procesu, je důležité, aby je v tom rodiče podpořili nejen psychicky, ale také finančně. Dítě si ve fázi osamostatňování projde znovu tím, co do této chvíle. Znovu bude uspokojovat především fyziologické potřeby a poté získávat respekt a uznání skupiny. (Béreš, 2013, s. 108)

Ze základního vymezení adolescence je zásadní, že někteří autoři do adolescence řadí pubescenci a jiní ji vymezují jako samostatný proces. V zásadě však věkové rozpětí zůstává podobné, od 11 – 12 let do 20 – 22 let věku jedince. Pro bližší určení jsou ale zásadní psychologické změny, které si vymežíme podle různých autorů vývojové psychologie níže.

2.1.1 Psychický vývoj

Psychické změny v adolescenci považujeme za zásadní a to ve smyslu, že se začínají vytrácet pubertální rozpory a psychická nevyrovnanost a všechny psychické procesy a stavy se přibližují kvalitou i úrovní dospělého jedince (Končecová 2014, s. 215). Na psychický vývoj jedince má velký vliv zrání mozku a také vliv vnějších podmětů, které k rozvoji patřičných funkcí napomáhají. Chování daného jedince je tak dáno výsledkem ovlivňování zrání a podnětů okolí. Dospívající více než děti dokáží ovlivnit svůj vývoj, protože si sami volí, čím se budou zabývat a tak posilují neuronální propojení (Kuhn, 2009 cit. podle Vágnerová, 2012, s. 372). Výsledkem tohoto propojení je „rychlejší zpracování informací a aktivizace různých oblastí.“ (Vágnerová, 2012, s. 372)

Postupné dozrávání mozkové kůry má také vliv na uvažování, rozhodování a chování adolescentů. Jedinec dokáže rozpoznat velké množství informací, diferencuje mezi nimi, dokáže vytěsnit ty, které pro něj ztratily význam, a přijímá ty, které jsou pro něho novou výzvou. (Vágnerová, 2012, s. 373) Jedinec má tendenci reagovat emocionálně a v této chvíli se stává zranitelnější, protože jsou jeho emoce intenzivní, ale regulační schopnost ještě není zcela vyvinutá. V tomto období mohou být adolescenti více náchylní k psychopatologickému chování, jako je např. nebezpečné řízení auta, nechráněná sexuální aktivita či experimenty s návykovými látkami. (Thorová, 2015, s. 430)

2.1.2 Morální vývoj

Hlavní vývojovou úlohou adolescence je podle Eriksona vytvořit si pocit vlastní identity, vytvořit si vědomí vlastní hodnoty, přijmout normy společnosti a postupně se stát nezávislý na rodičích (Končecová, 2014, s. 213). Pro tuto úlohu hodnotové stability jsou v životě jedince nejdůležitější tři skupiny činitelů. Řadíme zde rodinu jako hlavní garant výchovy, školu a zájmové vzdělávání. Nesmíme opomenout ani zvyšující se význam masmédií, které ovlivňují stabilizaci individuálních hodnot. V současné době však neexistuje jednotný názor na délku období, která je nutná pro stabilizaci individuálních hodnot a hodnotového systému. Autor dále uvádí, že Piaget a Kohlberg považují za první stabilní období vlastností věk kolem 13 roku života. Tzn., že období adolescence můžeme považovat za klíčové, pokud se jedná o hodnotový posun od heteronomie k autonomii (Cakirpaloglu, 2004, s. 386 - 387). Heteronomii chápeme spíše u malých dětí, kdy jsou fyzicky, psychicky i citově nevyvinuty a zaujímají spíše závislou pozici. Na druhou stranu autonomie, která je pro

období adolescence typická, je charakteristická samostatným, soudržným a racionálním hodnocením svých nebo cizích činností. (Cakirpaloglu, 2012, s. 96)

V tomto období tedy dochází k velkým změnám jedince vůči morálním požadavkům okolí. Samotný autor je však přesvědčen, že dítě starší 10 let dokáže ve svém věku chápat pravidla společnosti a jejich význam a stále více se přibližují dospělým. Dítě dokáže předvídat, kam se jeho individuální hodnoty budou vyvíjet. (Cakirpaloglu, 2004, s. 386 - 387)

Piaget (cit. podle Cakirpaloglu, 2004, s. 305 – 306) vymezuje etapy individuálních přijetí morálních norem. Rozlišuje několik stupňů morálního uvažování podle věku. Období mezi 12. – 15. rokem, kam řadíme adolescenci, definuje jako fázi formálních operací, což je závěrečné stádium vývoje jedince. Vývoj mozku již dosáhl svého optima, myšlení je realistické a podpořeno abstrakcí. Jedinec dokáže formovat individuální význam jevů a určit vlastní existenci, v oblastech etických vztahů. Jedinec dokáže hodnotit vlastní prožitky z pohledu vlastních potřeb a zájmů.

Kohlberg (cit. podle Cakirpaloglu, 2004, s. 309) rozděluje morální vývoj do tří fází, kdy v první fázi se jedinec zaměřuje na sebe, ve druhé na skupinu a v poslední na vnitřní self. Kohlberg (1976, cit. podle Vacek, 2010, s. 26 – 27) adolescenty řadí do druhé skupiny, tedy do konvenčního stupně morálního vývoje, která je tvořena dvěma vývojovými stupni. Pojem konvenční autor vymezuje jako být konformní. Kohlberg (cit. podle Cakirpaloglu, 2004, s. 309) popisuje první fázi jako morálku hodného dítěte, kdy dítě přebírá a chová se podle požadavků ostatních, aby se vyhnul nepřízni ze strany blízkých osob. Morálka vyššího řádu už směřuje k autoritě, kdy jedinec může zažívat pocity viny a povinnosti. Jedinec v tomto období zvnitřňuje myšlenku, že je třeba vykonávat požadavky autority.

Rodina je v tomto období prostředí, ve kterém děti nacházejí oporu a bezpečí, protože se život rodiny nemění často ani rychle. Základem jsou zvyky a tradice, rodina se podřizuje hodnotám a normám, které byly přijaty v určitém společenství. V minulosti se objevovala především tradiční rodina, která se vyznačovala rodinným životem, ve kterém byli oba rodiče spojení manželským závazkem s dětmi. Toto pojetí se v současné době výrazně změnilo. Ve společnosti existuje mnoho forem rodin, které mají stále dominantní vliv na formování osobního a sociálního rozvoje jedince a pomáhá vytvářet hodnotový systém. Nukleární rodina vytváří tři základní hodnoty a to: morálka, dobré vzdělání a peníze. V neúplné rodině s absencí jednoho rodiče se často vyskytuje kriminalita, která může být dána nízkým ekonomickým zabezpečením. Dalším typem rodiny je zrekonstruovaná rodi-

na, která vzniká uzavřením nového svazku rodičem. Můžeme hovořit o rodině, která vzniká na druhý pokus. Hodnotová orientace dětí v této rodině ukazuje absenci pevných hranic rodinných tradic a hodnot. Rodina, která je založena na partnerském soužití, je spojena silným citovým poutem. Často děti vychovávané v tomto typu rodiny nepřipisují rodině, spojené právním svazkem, velký význam a upřednostňují partnerské soužití (Danek, Siroťová, Frýdková, 2013, s. 81 – 88). Langmeier a Krejčířová (2006, s. 163) upozorňují na stav současné „vyspělé“ společnosti, jako na výkonovou, individualistickou a konzumní, která nabízí mladému člověku obtížné hledání hlubších duchovních hodnot. Proto se tento mladý člověk může dostat do stavu, kdy ho absence hodnotového základu zavede do mezích pozic. Dále Langmeier a Krejčířová (2006, s. 165 - 166) upozorňují na názorové, hodnotové či postojoyé rozpory mezi generacemi, kdy se starší generace drží původních hodnot a mladá generace tyto hodnoty nechce přijmout za své, protože jim brání v pokroku. Avšak v současné době se tyto rozpory minimalizují a dbá se na vzájemné porozumění, toleranci a názorovou flexibilitu. Rodiče by měli mladistvé podpořit v hledání vlastní identity, základních hodnot, osobní orientace a k dalšímu směřování.

Z výše uvedeného vyplývá, že adolescenti jsou již ve svém věku schopni odhadnout následky svého jednání a také racionálně hodnotit svou nebo cizí činnost. Schopnost rozlišovat mezi tím, co je ve společnosti uznávané nebo naopak je autory vymezeno od 10 – 12 let. Tento věk je posuzován jako dostatečný pro rozlišování morálních požadavků dítětem. Adolescent také dokáže hodnotit vlastní prožitky z pohledu vlastních potřeb, avšak na druhou stranu je neustále svázán myšlenkou, že je potřeba držet se požadavků autority, které však v současné době rozpory mezi hodnotami generací spíše minimalizují a je zde snaha o porozumění mezi generacemi.

Následně si vymezíme období mladé dospělosti, které je pro naši práci významné, protože v tomto období se nachází studenti vysokých škol. Nejdříve si období vymezíme obecně, následně z pohledu fyzických a psychických změn a morálního vývoje.

2.2 Charakteristika mladé dospělosti

Období mladé dospělosti není v naší společnosti jasně vymezeno. Pro přechod z dětství do dospělosti neexistuje jasný mezník, který by tuto změnu definoval. Určitým mezníkem můžeme chápat dosažení zletilosti, dovršením 18 let, avšak toto nemusí být vždy akceptováno (Vágnerová, 2007, s. 9). Mladá dospělost je dynamické období, ve kterém dochází k přeměně nezralé osobnosti k vyvrálé (Thorová, 2015, s. 440).

Béřeš (2013, s. 109) období mladé dospělosti pojímá jako budování samostatnosti, kdy rozlišuje mezi dvěma skupinami jedinců. První jsou ti, kteří žijí samostatně, bez rodičů. Týká se to studentů, kteří jsou více nezávislí, samostatní a dokáží se starat sami o sebe. Týká se to také pracujících, kteří již založili rodinu a mají potřebu zabezpečit rodinu a pevné zázemí. Druhá skupina jsou jedinci, kteří stále žijí ve společné domácnosti s rodiči, většinou z důvodu pohodlnosti. Nemusí se starat o běžný provoz domácnosti a mohou se rozvíjet a seberealizovat. V opačném případě s rodiči zůstávají mladí dospělí, kteří mají s rodiči pevnou vazbu, např. k zájmům, půdě a dalšímu. Toto období autor vymezuje od 22 – 28 let. Vágnerová (2007, s. 11 – 12) vymezuje mladou dospělost o něco širěji a to v období od 20 do 40 let, kdy fyzické změny nemají na jedince a jeho psychiku významný vliv. Zásadnější jsou socializační změny, do kterých řadíme přijetí nových rolí a odpovídající způsoby chování. Jedinec si musí vyjasnit vztah k hodnotám a normám, ve vztahu k různým sociálním skupinám. Jeho morální uvažování by mělo být na vrcholu. Jedinec je vystavován různým sociálním situacím, které musí zvládnout. Končecová (2014, s. 248) za hlavní změny v rolích mladšího dospělého pojímá profesní, manželskou a rodičovskou roli, která významně ovlivňuje identitu jedince. Pokud jedinec tyto role zvládne, potvrzuje své kvality a získaný status dospělosti. Thorová (2015, s. 440) dále vymezuje zralého mladého dospělého jako člověka, který „dokáže uspokojovat svoje psychické potřeby, dokáže se podřídit i dělat kompromisy, rozhodovat se i pomáhat druhým, umí přijímat prohry, dokáže odpustit chyby sobě i druhým.“ Langmeier a Krejčířová (2006, s. 167 – 170) chápou zralost jako jeden z hlavních znaků mladé dospělosti v období od 20 do 25 až 30 let. V naší společnosti je jedinec považován za zralého dovršením občanské a osobní odpovědnosti, když začíná být ekonomicky samostatný a převzal odpovědnost vůči svým dětem a stárnoucím rodičům. Na rodičích má být jedinec nezávislý, ale je důležité, aby si k nim ponechal kladný vztah. Hluboký vztah si má vytvářet ke svému životnímu partnerovi a udržet si širší přátelské vazby. Znakem zralosti je i zralé sebevědomí a reálné chápání sebe sama. Jedinec se nechová ani nejedná podle toho, co od něj očekává okolí, ale podle toho jaký doopravdy je.

Vágnerová (2007, s. 13) poukazuje na zkratkovité, nepromyšlené a impulzivní jednání, které je dáno malými zkušenostmi, životním optimismem a zajímavostí nových zážitků. Mladé dospělé můžeme chápat jako naději, která má otevřené možnosti, které postupně naplňuje. Na druhé straně můžeme hovořit o nebezpečí, které vývoj jedince mladé dospělosti může zablokovat. Je nutné si však uvést slova autorů Langmeiera a Krejčířové (2006,

s. 170), že zralost v období mladé dospělosti není jednorázovým stavem, ale probíhá v poměrně dlouhém období, které se v současnosti stále prodlužuje. Jedinec se v tomto období stává nezávislý na svých příbuzných, avšak stále nepřebírá potřebnou odpovědnost, která je typická pro dospělý věk. Jedinec v tomto období získává relativně nezávislou osobní identitu.

Jak jsme uvedli v této kapitole, jednoznačné věkové ohraničení mladé dospělosti neexistuje. Jednotliví autoři začátek období přibližují osmnáctému roku věku, ale věková hranice ukončení se liší i v desítkách let. Shodují se však na tom, že hlavním úkolem mladé dospělosti je dovršení nezávislosti, samostatnosti a zralosti jedince. Proto se odborná literatura věnuje především psychickému vývoji jedince, který v tomto období musí přijmout spoustu nových rolí a vyrovnat se s různými novými situacemi. Tuto charakteristiku psychického vývoje jedince v období mladé dospělosti si uvedeme dále.

2.2.1 Psychický vývoj

Končerková (2014, s. 249) popisuje psychický vývoj v mladší dospělosti jako nejdynamičtější období lidského života. Reakce jedinců jsou rychlé, dravé, živé, vykazují vysokou činnost a pohotovost. Je to období, kdy psychické funkce stále nabírají na kvalitě, tzn., zdokonalují se a mají vzestupný charakter. Myšlenkové pochody se stávají rutinnější a psychické operace pohotovější. Uvažování je zpočátku abstraktní, ale čím více jedinec sbírá vlastní konkrétní zkušenosti, tak se stává jeho myšlení postformální, čili bere do úvahy všechny pohledy na daný problém a různé způsoby jeho řešení. Vágnerová (2007, s. 12) právě zkušenost jedince považuje za nejdůležitější složku, která v tomto období ovlivňuje psychiku. Zkušenost ovlivňuje jak kognitivní, emoční, osobnostní vlastnosti, ale také osobní sebepojetí. Zkušenost směřuje mladého člověka ke způsobu pojetí nastávající dospělosti. Napomáhá zvládat nastupující nové role, jako je např. profesní, partnerská (manželská) či rodičovská. Toto nejvíce ovlivňuje zkušenost jedince z dětství s chováním dospělých v jeho blízkosti. Zkušenost z dětství si jedinec přenáší i do dalších let a je jimi poměrně významně ovlivňován, i když si toho není zcela vědom. Nevyužívá jiných strategií, než využívali jeho rodiče, protože žádnou nezná tak dobře, aby ji mohl aplikovat. „Individuálně specifický způsob chápání jednotlivých rolí je spojen se stabilizací některých osobnostních vlastností, hodnot, postojů a životního stylu“. Běreš (2015, s. 111) mluví o zkušenosti poněkud střízlivěji než Vágnerová. Hovoří o tom, že mladý člověk má velice málo zkušeností na to, aby dokázal vnímat svět, ale vyzdvihuje životní poslání jedince, na kte-

rém by měl každý zapracovat a vědět kam ve světě směřuje a jak toho dosáhnout. K tomu, aby získal více zkušeností, je potřeba prohlubovat své znalosti a dovednosti.

2.2.2 Morální vývoj

Jedinec v mladé dospělosti má již vytvořený svůj vlastní systém norem, podle kterých se do jisté míry řídí, pokud si tyto pravidla uvědomuje. Tato situace je ovlivňována prožitými zkušenostmi a činiteli, kteří se pohybují kolem jedince, např. rodinní příslušníci či jiní významní lidé. V tomto období dochází k méně významnému posunu v chápání sociálních norem, protože jedinec už zpravidla nebývá kontrolován autoritou. Mladý dospělý se může sám rozhodnout, které pravidla bude či nebude respektovat, což se může projevit dočasným, porušováním určitých norem (Vágnerová, 2007, s. 28 – 29). V této fázi může nastat tzv. čtvrtživotní krize, kterou definuje Thorová (2015, s. 439, 442) jako období, kdy adolescenti vejdou do světa dospělých a mohou, resp. musí dělat první rozhodnutí, za která nesou odpovědnost jen oni. Tato skutečnost může být zdrojem stresu a frustrace a může trvat i několik let, což se může projevit ve zmatení ohledně vlastní identity, závislosti na rodičích, nejistota v dosavadní úspěšnosti v životě. Avšak mladý jedinec se učí být zodpovědný za svoje chování. Jak uvádí Vágnerová (2007, s. 29) jedinec zná podle kterých norem a standardů se má chovat v určitých, již známých rolích, avšak přichází nejistota, zda stejná pravidla platí pro nové role. V této situaci se ale mladý člověk musí rychle zorientovat, protože se od něj očekává, že je již samostatný a za své jednání zodpovědný. Společnost je k němu méně tolerantní, proto jedinec přebírá společenské normy, aby mimo jiné posílil svůj společenský status.

Mladí dospělí, kolem 20 roku věku, mají větší potřebu se prosadit ve společnosti a tak se orientují na právo a pořádek. Mají vyvinutou schopnost generalizace a vidí společnost jako propojený systém. V některých případech se může vyskytnout tzv. fáze morálního pozitivizmu, kdy mladí dospělí vidí v pravidlech společnosti naprostou platnost, která v konečném důsledku snižuje jejich nejistotu. Objevují se i mladí jedinci, starší 25 let, kteří dokáží rozlišovat, kdy je bezpodmínečnost nutná a kdy ne. Tato fáze je pojmenovaná jako hodnotově relativistické morální uvažování. (Vágnerová, 2007, s. 29 – 30)

Z hlediska teorie Kohlberga (cit. podle Vacek, 2010, s. 30) se mladá dospělost řadí do stádia postkonvenční úrovně, kde se jedinci snaží pojmenovat mravní hodnoty a zásady, které se uplatňují bez vlivu kohokoliv jiného. Rozlišujeme zde hodnoty relativní, které se mění na základě situace, dohody a vyskytují se ve všech společenstvích a také hodnoty, které

jsou neměnné a jsou základem pro život ve společnosti. Druhé zmiňované hodnoty nesmějí být porušovány, naopak se musí respektovat. Jedná se o právo na život či osobní svobodu. V dalším stádiu poskonvenční úrovně je fáze, při které je důležité jednat podle vnitřních norem, které si jedinec zvolil.

Jedinec v období mladší dospělosti by měl již mít vytvořený určitý stabilní systém norem, podle kterých se řídí. Jeho relativní samostatnost v rozhodování však může být narušena zcela novou situací, ve které ještě jedinec nebyl a nerozhodoval. Toto pro mladého dospělého může být zdroj nejistoty a stresu. Proto se musí ve společnosti rychle zorientovat a brát zodpovědnost za své jednání na vlastní osobu, protože se to od něj jako od mladého dospělého očekává. Již není společností považován za dítě, za kterým stojí jeho rodiče, ale za dospělého, samostatného a zodpovědného jedince, který se dokáže rozhodnout bez podpory jiné dospělé osoby.

2.3 Pomáhající profese

V předchozí stati jsme charakterizovali z hlediska vývojové psychologie adolescenci a mladou dospělost, která je předmětem našeho výzkumu. Následně v krátkosti vymežíme pojem pomáhající profese. Koho pod pojem pomáhajících profesí řadíme a jakou roli v těchto povoláních hodnoty hrají.

Do skupiny, kterou označujeme jako pomáhající profese, patří takové skupiny povolání, která jsou typická profesní pomocí ostatním lidem. Řadíme zde oblast pedagogickou, zdravotnictví, sociální pomoc, ale také psychology, duchovní nebo terapeuty. Typické pro tyto profese je to, že si pracovník pomáhající profese musí ke klientovi vytvořit určitý vztah a zapojit vlastní osobnost do vytvořeného pracovního procesu. Samotný proces pomáhání je možné definovat i tak, že na jedné straně vidíme pomáhajícího, kterým může být lékař, zdravotní sestra, pedagog, sociální pracovník, vychovatel, sociální pedagog, psycholog a další, na straně druhé stojí člověk, který potřebuje pomoc, např. žák, klient, pacient, chovanec. (Géringová, 2011, s. 21)

Procházka (2012, s. 73) navíc vymezuje pomáhající profese jako silně humanisticky zaměřenou oblast, ve které vzniká potřeba pomáhat druhým lidem a přitom klást důraz na individualitu potřebného jedince, tzn. respektovat klientovy individuální potřeby.

K vytvoření profesionálního vztahu mezi pomáhajícím a klientem a ke kvalitní práci pomáhajícího je velmi důležitá osobnost pomáhajícího, která slouží jako pracovní nástroj.

Pracovník pomáhajících profesí by měl naplno využívat svou osobnost a individualitu, prostřednictvím které se člověk stává sám sebou, je přístupný a otevřený ke všem lidem a stává se autentickým v situacích, kdy pracuje s klientem. (Géringová, 2011, s. 25 – 26).

S tématem pomáhajících profesí se také váže pojem syndrom vyhoření, který může postihnout pracovníky v pomáhajících profesích z řady důvodů. Mohou to být málo nebo vůbec zřetelné změny k lepšímu při práci s klientelou, nekvalitní vedení v organizaci, absence supervize, nedostatečné ocenění práce nebo nemožnost poradit se o případu s někým kompetentním. Z výše uvedeného se může projevit nezájem o případ až odpor ke klientovi, pracovní neschopnost, pracovník ztrácí chuť do nových postupů, věcí, pracuje podle stanovených postupů bez citlivosti a individuálního přístupu k jednotlivým případům a klientům. Řešením takové situace může být dlouhodobá příprava, např. praxe s klientelou nebo střídání přímé práce s klientem s nepřímou. Pro prevenci je také důležitý praktický výcvik v sociálních dovednostech. (Gulová, 2011, s. 41)

Sociální dovednosti můžeme definovat jako předpoklad pro kvalitní sociální interakci a komunikaci s ostatními lidmi, především klienty. Sociální dovednosti pomáhají umět jednat v různých situacích, které jsou složité a náročné. Člověk se v těchto situacích lépe orientuje a také dokáže obratněji reagovat. Jedinec, který má sociální dovednosti jedná na základě respektu k jedinci, dokáže udržet konverzaci, stejně jako ji navázat a následně dokáže své jednání reflektovat a vyhodnotit efekty svého jednání. (Gillernová, Krejčová, Šírová, Štětovská, 2012, s. 32 – 33)

Téma pomáhajících profesí je také spojeno s tématem hodnot a etiky. Sociální pracovník je svázán s etickým kodexem, který chrání klienta před přehnaným zásahem pracovníka. Sociální pracovník má pomáhat citlivě, partnersky a tak, aby pomáhal klientovi budovat svou samostatnost a lidskou důstojnost v případech, kdy to jedinec potřebuje. V současné době je hodnotová orientace velice důležitá pro zorientování se ve světě, který se rychle mění a může docházet k dezorientaci ve světě. V rychle se měnícím světě vznikají konflikty v rodinách, partnerství a mimo jiné také vznikají pochybnosti o vlastní osobnosti. Na jedince je vyvíjen tlak na rozhodování, neustále musí člověk filtrovat důležité od nedůležitých vjemů, které svět přináší. Významnou roli hrají také média, která mohou vytvářet zkreslený pohled na svět, jedinec se nemusí cítit bezpečně, protože tradiční hodnoty jsou narušeny a člověk se více přiklání k hédonistickému životu, který vytvořila konzumní společnost. Mezi pojmáním hodnot ve společnosti a tím, co zastává škola nebo rodina, jsou tak významné rozdíly, že dokonce dospělý člověk může začít o sobě pochybovat a nedoká-

že zastávat pozici „vychovatele“ dospívajícím. Vznikají také rozpory, kdo nese odpovědnost za předávání hodnot dalším generacím. Objevují se názory, že odpovědná je společnost, avšak v základu je to rodina, která mnohdy sama není zorientována ve světě a není připravena předávat své hodnoty dále, protože je sama nemá ustálené. (Gulová, 2011, s. 38 – 43)

Důležitost hodnot je v pomáhajících profesích veliká. Pomáhající své hodnoty zrcadlí ve vztahu ke klientovi. Také poznání hodnot klienta může napomoci k vyřešení jeho složité životní situace. (Gulová, 2011, s. 44)

3 VÝZKUMY, EMPIRICKÁ ŠETŘENÍ

Hodnoty a hodnotová orientace jsou v současnosti velmi frekventovaná oblast, které jsou věnovány výzkumy sociologické či pedagogické. V následující části si představíme významné výzkumy a jejich výsledky, které byly v nedávné době zkoumány u adolescentů nebo jedinců mladé dospělosti. Představíme výsledky z mezinárodního výzkumu, kterého se účastnila i Česká republika. Zaměříme se i na výzkumy, které byly prováděny metodou hodnotových portrétů profesora Schwartze nebo jím byly inspirovány, protože tuto metodu budeme využívat i při našem výzkumném šetření.

V letech 2011 – 2012 byl na Slovensku proveden výzkum za pomoci dotazníku slovenského autora J. Vonkomera s názvem HO-PO-MO. Dotazník zjišťuje hodnotovou orientaci, postoje k hodnotám a motivaci k výkonu. Hlavním cílem bylo zjistit, jaké hodnoty preferují děti, **středoškolská a vysokoškolská mládež** v současnosti. Jaké postoje tito respondenti zaujímají k hodnotám a také zda existují rozdíly v preferenci hodnot v závislosti na pohlaví či ročníku studia respondentů? (Sirotová, 2013, s. 191) Z výzkumu vyplynulo, že v preferencích jednotlivých hodnot mezi skupinami respondentů a ročníky studia neexistují významné rozdíly. Respondenti na první příčky uváděli sociální hodnoty, druhé místo zaujímaly hodnoty vzdělávací a třetí místo obsadily hodnoty mravní. Z výsledků vyplývá, že jsou děti a mládež vzdělávání a vychovávání ve smyslu demokracie a humanity. Závěry slovenského výzkumu se zamýšlí nad otázkou, proč narůstá dětská kriminalita a proč se setkáváme se sociálně-patologickým chováním u dětí. Autorka se domnívá, že velký vliv na tuto problematiku mají média. (Sirotová, 2013, s. 213)

Významným českým autorem mnoha výzkumů hodnotové orientace u **mládeže** je Petr Sak, který se touto problematikou zabývá již řadu let. V letech 1993, 1997, 2000 a 2002 zrealizoval Sak výzkumy, které vyhodnocoval stejnou metodikou, takže nám vznikly podklady, které můžeme navzájem srovnávat v časovém posunu. Pokud se zaměříme na poslední Sakův výzkum z roku 2002 tak zjistíme, že zdraví je přikládána největší priorita a to napříč věkovými skupinami, tedy od 15 – 30 let. Zdraví se jeví jako předpoklad pro další fungování, směřování a realizaci aktivit, které vedou jedince k pocitu naplnění a spokojenosti. Ačkoliv respondenti uvádí, že jejich prioritou je zdraví, nemusí to vždy z jejich chování vyplývat, pokud zohledníme, že ve společnosti mezi mladými lidmi roste závislost na návykových látkách. Na druhém místě se umístila hodnota láska. Láska jako motivující síla. Třetí místo patří míru a životu bez válek. Tato hodnota může být ovlivněna aktuální

světové situaci, kdy bezpečnost a mír může být narušen a jedinci pocítují aktuální ohrožení. Pokud by se bezpečnost ve společnosti zvýšila, preference hodnoty by klesla a naopak. Na dalších místech se objevila hodnota životní partner a následně rodina a děti. Naopak předposlední příčku zaujímá Bůh a nejméně zajímavá hodnota pro respondenty je politická angažovanost. (Sak, 2004, s. 10 – 11)

U **středoškoláků** prováděl výzkumy také Kraus (2006, s. 64 – 68), který upozorňuje, že hodnotová orientace je ovlivňována reklamou. Výzkumy byly prováděny v letech 2001 a 2003, kdy se na prvních místech objevilo zdraví, spokojený a rodinný život, zajímavá práce, vysoká materiální úroveň, dále pak osobní charakter, morální vlastnosti, volný čas, pomoc druhým lidem a práce pro jiné a poslední místo obsadila hodnota zdravé a nezávadné prostředí. Autor srovnává výsledky intaktních středoškoláků se žáky se zdravotním postižením, kdy první tři místa jsou stejné a jedná se o zdraví, spokojený, rodinný život a dobrá-zajímavá práce. Následně však dochází k odchylkám, kdy mládež se zdravotním postižením na čtvrté místo klade užitečnost a pomáhání druhým, následně pak hodnota zdravého životního prostředí. Autor dále porovnává hodnotovou orientaci z hlediska pohlaví, věku, typu školy. Z hlediska typu studované školy se projevila změna v prioritní hodnotě, kdy žáci středního odborného učiliště preferují vysokou materiální úroveň před zdravím.

Osecká (1991, cit. podle Dvořáková, 2008, s. 44 - 45) realizovala výzkum v roce 1991 mezi **dospívajícími** respondenty. Autorka vytvořila devět kategorií hodnot, která předložila respondentům s krátkým popisem. Jednalo se o „(a) allocentrické – porozumět a pomáhat lidem, (b) intelektuální – být inteligentní, mít vědomosti, (c) sociocentrické – pracovat pro společnost, (d) estetické – mít vkus a smysl pro krásu, (e) zdokonalování – usilovat o dokonalost, (f) prestižní – dosahovat úspěchu a uznání, (g) příjemnost – žít příjemně a pohodlně, (h) materiální – mít hodně peněz, (i) emocionální – prožívat silné city.“ Z výzkumu vyplynulo, že hodnotové typy chlapců a dívek se od sebe výrazně lišily. Zatímco chlapci preferovali allocentrické hodnoty a zároveň odmítali materiální hodnoty, dívky takové výrazné rozdíly nevykazovaly. Většinou se u dívek vykazovala allocentrická hodnota, tedy pomáhat a rozumět lidem, být prosociální.

V roce 2000 byla využita metoda Rokeachovy typologie, kterou autoři použili na výzkumném vzorku **mladých lidí** ve věku od 18 do 22 let. Z výzkumu vyplynulo, že mladí lidé se přiklání k hodnotám jako svoboda, láska, štěstí a naopak mezi druhotné zařadily krásu, pohodlný život nebo fantazii. Z výzkumu tedy nevychází hédonistická orientace mladých tak, jak se předpokládá (Řehan, Cakirpaloglu, 2000, cit. podle Dvořáková, 2008, s. 45).

Mladí lidé se tedy neorientovali jednoznačně. Mezi hodnoty, které preferovali, řadili jak hodnoty, které se orientovaly na druhé, tak i hodnoty orientované na vlastní já. (Jelínková, Tyrlík, 2005, s. 87). Na základě tohoto výzkumu vznikly dvě tendence seskupování hodnot do vyšších řádů. Jedná se o vzájemné přitahování a vylučování hodnot. Příkladem mohou být hodnoty „pomoc druhým lidem a práce pro společnost jsou ve vzájemném kladném vztahu, ale vylučují se s hodnotou pohodlného života.“ (Jelínková, Tyrlík, 2004, cit. podle Dvořáková, 2008, s. 45)

Již zmiňovaní autoři Jelínková a Tyrlík (2005, s. 88 – 89) prováděli výzkum u **vysokoškolských studentek** psychologie, kde použili vlastní metodu zkoumání, která však byla inspirována Schwartzovými výroky hodnotových portrétů. Z výsledků vyplynuly dva typy hodnotové orientace u studentek. První typ se orientuje na poznání a porozumění světu a lidem a altruismus. Druhý typ je charakteristický také poznáním a porozuměním světu a lidem, ale dále už se orientuje na úspěch, prestiž, pohodlí. V hodnotách, které popisuje profesor Schwartz jako otevřenost ke změně, nezávislost a zajímavý život, nebyly identifikovány výrazné rozdíly.

Ve Finsku byl v roce 2001 proveden výzkum u **vysokoškolských studentů** na třech různých typech fakult metodou profesora Schwartze. Výzkumný tým se zaměřil na fakulty sociální, ekonomickou a polytechnickou v Helsinkách. Celkem bylo dotazováno 138 respondentů. Výzkum sledoval tři základní hypotézy, z nichž jedna se týkala přímo studentů sociálních věd. Výzkumný tým předpokládal, že studenti sociálních věd budou více zaměřeni na hodnoty universalismu, benevolence a spirituality, méně se budou orientovat na hodnotu konformity. Tato hypotéza byla výzkumem potvrzena. Ve zmiňovaném výzkumu se neukázaly rozdíly mezi jednotlivými fakultami tak, jako rozdíly mezi pohlaví studentů. Nejvíce byli zastoupeni v hodnotovém typu moci studenti ekonomických oborů, taktéž muži studenti z technických oborů. Muži a ženy studující sociální vědy a ženy studujících techniku inklinovali k hodnotě moci méně. Hodnota konformity u studentů sociálních věd nebyla tak výrazná jako u studentů jiných fakult. (Myyry, Helkama, 2001, s. 31, 37 – 39)

Podobný výzkum u **vysokoškolských studentů** jako výše zmínění finští autoři prováděli i Šmídová, Vávra a Čížek (2010, s. 5 – 12). Autoři se zaměřili na tři fakulty odlišného typu v České republice. Hlavním kritériem bylo vybrat tři odlišné fakulty v odlišných geografických územích daných fakult. Výzkum probíhal v letech 2002/2003 a 2005 v Brně, Liberci, Ostravě a Praze. Do výzkumu byly zapojeny fakulty strojní, pedagogická a ekonomická. Pokud se na hodnotovou orientaci budeme dívat celistvě a ne z pohledu, jednotlivě

vých studentů jednotlivých fakult, pak nejvíce preferované hodnoty jsou vlastní štěstí a příjemný život, dále solidarita jedinců a význam rodiny. Je zde poměrně silná preference o lepším přizpůsobení cizinců v naší společnosti. Na druhou stranu málo preferované jsou položky materialismus či náboženství. Co se týká porovnání mezi jednotlivými fakultami, tak hodnoty studentů pedagogických fakult jsou nejsilněji orientovány na hodnoty s duchovním přesahem. Studenti pedagogické fakulty více inklinují k rodině, dětem, solidaritě, sociální spravedlnosti a hodnotám seberealizace.

Při největších mezinárodních výzkumech v letech 2002, 2004, 2008, 2010, 2012, 2014 byla v evropském sociálním výzkumu využita metoda Shaloma Schwartze. V těchto letech se výzkumu účastnila i Česká republika. Tento výzkum mapuje sociodemografické charakteristiky obyvatel evropských zemí, ale také postoje a hodnoty. Mezi nejvíce preferované hodnoty ve zkoumaných zemích jsou benevolence a univerzalizmus, což vypovídá o tom, že lidem záleží na blahu ostatních, oceňují ostatní, je pro ně důležitá tolerance a snaží se chránit život blízkých. To ale neplatí o občanech České republiky, ti řadí benevolenci a univerzalizmus na zadní, koncové příčky tohoto seznamu hodnot. Česká republika se pohybuje, na rozdíl od ostatních zemí, spíše v průměrných položkách. Krajní vymezení se vyskytuje u položky moc, která obsahuje prestiž, převahu nad lidmi a kontrolu, kde obyvatelé naší země tuto hodnotu preferují ze všech zemí nejvíce. Dále se jasně vymezují pro hodnoty bezpečnost a konformitu, kterou více než obyvatelé jiných zemí preferují. Naopak položku jako je tradice, je spolu s Maďarskem preferována slabě, na rozdíl od Polska, kde ji lidé vyznávají mnohem více. Pokud se zaměříme na hodnotové typy vyšších řádů, pak otevřenost ke změně zahrnuje samostatnost, stimulaci a hédonismus. Zatímco samostatnost v České republice zastává průměr, stimulace a hédonismus zastávají spodní příčky. Jak již bylo uvedeno, moc zastává v České republice nejvýraznější pozici ve srovnání s ostatními evropskými zeměmi, naopak na úspěch není kladen takový důraz. „Jako by respondenti v této zemi kladli mnohem větší důraz na získaný majetek a respekt od ostatních, než na ocenění vlastních schopností a úspěchu.“ (Vávra, 2007, 28)

Vávra (2007, s. 30 – 31) dále uvádí dělení zúčastněných evropských zemí na konzervativní, které nejsou otevřeny změnám, do kterých patří především Polsko, Řecko, Itálie, Španělsko, Irsko a Portugalsko. K překvapení se do konzervativních zemí řadí i Česká republika, kde není, oproti ostatním, výše uvedeným zemím, silné náboženské cítění. Naopak země, které se jasně řadí do zemí, které jsou otevřeny změnám, patří Dánsko, Švýcarsko či Rakousko. Nutno uvést, že v Dánsku nebo Rakousku je také silné náboženské cítění, které

však není nutně založeno na tradiční religiozitě. Toto členění není dáno pouze náboženstvím, ale také tím, jak se obyvatelé dané země cítí, zda jako konzervativní, či jako otevření změnám. Co se týká rozložení zemí na ose posílení ega a překročení sebe sama, tak k hodnotovému typu posílení ega směřují země jako Itálie, Portugalsko, Slovinsko, Polsko, Maďarsko či Řecko. Na druhé straně stojí Francie, Finsko, Švýcarsko nebo Německo. Česká republika se umístila mezi těmito dvěma skupinami, čili na okraji, není vymezena ani do jedné ze stanovených skupin.

Řeháková (2006, s. 120 – 125) porovnává také data z Evropského sociálního výzkumu z roku 2002, ve kterém se zabývá jen vybranými státy, mezi nimi Česká republika. Autorka pracovala s vyššími hodnotovými typy, podobně jako náš výzkum. Z výsledků vyplynulo, že v polovině zemí, ženy inklinují ke konzervaci častěji než muži. Na druhé straně významné postavení žen je u typu překročení sebe sama a to ve většině zemí. Naopak typické pro muže je otevřenost ke změně a posílení ega. Co se týká ukazatele věku, můžeme říci, že se zvyšujícím se věkem roste konzervace a ubývá otevřenosti ke změně. Nicméně, preference konzervace klesá, pokud se zvyšuje vzdělání a s rostoucím vzděláním se otevřenost ke změnám a posílení ega nezměňuje.

Další výzkum, který byl realizován pomocí nástroje profesora Schwartze, byl prováděn u českých a slovenských **respondentů ve věku od 18 do 34 let**. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké jsou rozdíly v hodnotové orientaci respondentů v závislosti na původu. Zda se hodnotová orientace liší mezi mladými Čechy a Slováky a do jaké míry se liší. Výzkum ukázal, že mezi oběma národnostmi existují rozdíly, které jsou do jisté míry ovlivněny mírou religiozity slovenských respondentů a z ní vyplývající zvyky, normy, tradice a hodnoty. Slovenská populace se vyslovila, že za velmi důležité považují tradiční kulturu, myšlenky, zvyky a víru, naopak čeští respondenti se přiklání k hodnotám jako je radost ze života, uspokojování svých potřeb, užívání si. Rozdíly se objevují i ve vnímání změn ve společnosti, zatímco slovenská populace se ke změnám staví více konzervativně a snaží se udržet společnost s co nejméně změnami, česká populace se ke změnám staví otevřeně. Značné rozdíly se vyskytly i u proměnných moc a úspěch, kterým přiřazujeme spíše egoistické vlastnosti. Slovenská populace se přiklání k projevování vlastních schopností, dosahování cílů, ambicí. Na druhé straně česká populace se přiklání k moci, ovládnutí lidí a zdrojů a důležité je pro českou populaci také moc. Pochopení, ochrana životního prostředí či tolerance je důležitější pro slovenské respondenty. (Ilgová, Ritomský, 2009, s. 73-113)

Výzkumný tým Centra pro sociální a ekonomické strategie na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy v Praze pod vedením Ing. Libora Prudkého, Ph.D. začal v roce 2002 realizovat longitudinální studii hodnotových struktur **u vysokoškoláků v prvních ročnících studia** Fakulty humanitních studií. Pro sběr dat byl převzat dotazník z mezinárodního výzkumu „Bůh po komunismu“. Dotazník pro sběr dat v jednotlivých letech má stále stejnou podobu, proto mohou být data srovnávána mezi sebou navzájem. Jediné co se ve výzkumu mění, jsou respondenti. Každý rok je předložen stejný dotazník zkoumající hodnotové struktury, ale studentům, kteří právě nastoupili do prvního ročníku Fakulty humanitních studií (Prudký, 2005). Jak upozorňuje Šmídová, Vávra, Čížek (2010, s. 34) ačkoliv kolektiv autorů výzkumu hodnotových struktur neaplikují Schwartzův dotazník hodnotových portrétů, využívají Schwartzovu teorii pro interpretaci dat, jako interpretační nástroj.

Prostřednictvím faktorové analýzy tým výzkumníků z 25 výroků vytvořil 9 homogenních skupin, které mezi sebou mají shodu. Mezi homogenní skupiny výroků patří:

- míra náboženské orientace,
- hédonistický přístup,
- socialisticko-rovnostářské tendence,
- míra xenofobních (uzavírajících se) orientací,
- prorodinné hodnotové orientace,
- liberální hodnotové orientace,
- nihilistické zaměření,
- tradicionalistická hodnotová orientace. (Prudký, 2005)

Výsledky výzkumu z roku 2004 ukázaly, že se studenti prvního ročníku Fakulty humanitních studií v Praze jednoznačně orientují na hedonistický přístup. Druhou jednoznačnou orientací vykazuje také míra náboženské orientace, ale četnost je naproti hédonismu poloviční a také počet studentů, kteří na tuto otázku neopověděli, byl nejvyšší. Na druhé straně, studenti zcela jednoznačně nevnímají tradicionalistickou hodnotovou orientaci. Počet studentů, kteří se jasně vyjádřili ke xenofobní hodnotové orientaci, byl kolem 35%. Zde jsou zahrnuti jen jasné a částečně souhlasy, jinak by byl podíl ještě vyšší. Naopak nejvyšší míru odmítnutí zaznamenala položka s tradicionalistickou hodnotovou orientací, která v sobě zahrnuje nejen tradice, konzervatismus, ale také důležitost řádu. Jistoty, řád jsou také do jisté míry obsaženy v prorodinné hodnotové orientaci, které studenti přikládají podstatně větší význam a to asi ve 40 %. (Prudký, 2005)

Pokud srovnáme výzkumy realizované na Fakultě humanitních studií v Praze od roku 2002 do 2004. Dochází ke dvěma tendencím. Hédonisticky orientovaný přístup, rok od roku, roste, i když podíl studentů, kteří hédonismus jednoznačně odmítají, zůstává stejný. Další posun zaznamenávají autoři výzkumu u xenofobní orientace, kdy tendence xenofobie roste výrazněji než u hédonismu. (Prudký, 2005)

Autoři výzkumu se také pokusili srovnat realizovaný výzkum s výzkumy realizovanými na ostatních vysokých školách v ČR a s populací v ČR. Studenti Fakulty humanitních studií byli méně zaměřeni na xenofobní orientaci než studenti z ostatních vysokých škol a ještě vyšší rozdíl byl zaznamenán v porovnání s celou populací, opačná tendence je u nihilistického zaměření. Také náboženská orientace je u studentů Fakulty humanitních studií v Praze výraznější než u ostatních dvou výzkumů. Naopak tradicionalistické hodnoty jsou mezi studenty z Fakulty humanitních studií v Praze v porovnání s ostatními respondenty výrazně nižší. Hédonistický přístup je u studentů FHS stále nejvyšší ze všech porovnávaných. (Prudký, 2005)

Z uvedeného srovnání vyplývá, že mezi populací ve společnosti existují zřetelné rozdíly v hodnotových orientacích. Rozdíly najdeme i mezi studenty odlišných fakult. Studenti orientováni humanitně inklinují k náboženské hodnotové orientaci a také jsou více otevřeni změnám, novým věcem, výzvám a svobodě. Studenti FHS v Praze se méně orientují hédonisticky, navzdory tomu, že tato tendence roste.

V porovnání s celou populací lze říci, že studenti prvních ročníků, kteří byli na Fakultu humanitních studií v Praze přijati, ještě nemají zcela vyrovnanou hodnotovou orientaci. Jedná se o protichůdné zastávání hodnotových orientací, které mohou být způsobeny věkem začínajících studentů. (Prudký, 2005)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Tato část navazuje na teoretická východiska, které jsme vymezili výše. Teoretické poznatky rozpracujeme dále v praktické části prostřednictvím výzkumu. Předmětem diplomové práce je problematika hodnot a hodnotové orientace u studentů vysoké a žáků středních škol ve Zlínském kraji. Tato problematika je neustále aktuální, neboť každému jedinci jsou předávány určité specifické hodnoty od svých rodičů, pedagogů, vrstevníků a jiných aktérů v jejich okolí, které si jedinec následně zvnitřňuje podle svých kritérií a významnosti. Hodnoty předávané a zvnitřněné se tedy mohou lišit, přitom hodnotová orientace a hodnoty jednotlivců se mohou projevit i do života společnosti. Výzkum diplomové práce je orientován kvantitativně a metodou výzkumu je zvolen standardizovaný dotazník hodnotových portrétů od profesora Schwartze – The Portrait Values Questionnaire (PVQ). Tento dotazník byl využíván k mezinárodním výzkumům ve zkrácené verzi 21 položek, které využijeme i pro náš výzkum.

4.1 Výzkumný cíl

Cílem této diplomové práce je **komparovat hodnotovou orientaci studentů vysoké a žáků středních škol ve Zlínském kraji**. Na základě hlavního výzkumného cíle jsme definovali dílčí výzkumné cíle.

- Zjistit hodnotovou orientaci u studentů vysoké školy ve Zlínském kraji.
- Zjistit hodnotovou orientaci u žáků středních škol ve Zlínském kraji.
- Komparovat jednotlivé vyšší hodnotové typy¹ z hlediska úrovně vzdělání ve Zlínském kraji.
- Komparovat jednotlivé vyšší hodnotové typy z hlediska formy rodiny.
- Zjistit, kým je podle respondentů utvářena hodnotová orientace.

4.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Výzkumným problémem této diplomové práce je hodnotová orientace u studentů vysoké školy a žáků středních škol ve Zlínském kraji. Pro specifičtější pojetí výzkumu diplomové práce jsme z výzkumného problému vyvodili následující výzkumné otázky.

¹ Mezi vyšší hodnotové typy řadíme: konzervaci, otevřenost ke změně, posílení ega, překročení sebe sama.

1. Jaká je hodnotová orientace u studentů vysoké školy ve Zlínském kraji?
2. Jaká je hodnotová orientace u žáků středních škol ve Zlínském kraji?
3. Jaké existují rozdíly v preferenci konzervace u žáků středních škol a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji v závislosti na úrovni vzdělání?
 - 3.1. **H1.** V preferenci konzervace žáků středních škol a studentů vysoké školy existují rozdíly v závislosti na úrovni vzdělání.
4. Jaké existují rozdíly v preferenci otevřenost ke změně u žáků středních škol a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji v závislosti na úrovni vzdělání?
 - 4.1. **H2.** V preferenci otevřenost ke změně u žáků středních škol a studentů vysoké školy existují rozdíly v závislosti na úrovni vzdělání.
5. Jaké existují rozdíly v preferenci posílení ega u žáků středních škol a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji v závislosti na úrovni vzdělání?
 - 5.1. **H3.** V preferenci posílení ega u žáků středních škol a studentů vysoké školy existují rozdíly v závislosti na úrovni vzdělání.
6. Jaké existují rozdíly v preferenci překročení sebe sama u žáků středních škol a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji v závislosti na úrovni vzdělání?
 - 6.1. **H4.** V preferenci překročení sebe sama u žáků středních škol a studentů vysoké školy existují rozdíly v závislosti na úrovni vzdělání.
7. Jaké existují rozdíly v preferenci konzervace u žáků středních škol a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji v závislosti na formě rodiny?
 - 7.1. **H5.** V preferenci konzervace žáků středních škol a studentů vysoké školy existují rozdíly v závislosti na formě rodiny.
8. Jaké existují rozdíly v preferenci otevřenost ke změně u žáků středních škol a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji v závislosti na formě rodiny?
 - 8.1. **H6.** V preferenci otevřenost ke změně žáků středních škol a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji existují rozdíly v závislosti na formě rodiny.
9. Jaké existují rozdíly v preferenci posílení ega u žáků středních škol a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji v závislosti na formě rodiny?
 - 9.1. **H7.** V preferenci posílení ega u žáků středních škol a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji existují rozdíly v závislosti na formě rodiny.
10. Jaké existují rozdíly v preferenci překročení sebe sama u žáků středních škol a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji v závislosti na formě rodiny?

10.1. **H8.** V preferenci překročení sebe sama u žáků středních škol a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji existují rozdíly v závislosti na formě rodiny.

11. Kým je hodnotová orientace utvářena dle respondentů?

4.3 Výzkumný soubor

Základním výzkumným souborem jsou studenti vysoké školy a žáci středních škol, kteří studují prezenčně závěrečný ročník studia, tzn. maturitní, bakalářský a magisterský stupeň studia ve Zlínském kraji v oboru pomáhajících profesí. Výběr respondentů je exhaustivní, tedy získáváme data od celé skupiny základního výzkumného souboru. Skupinu respondentů jsme vybrali na základě teoretických východisek odborné literatury, které poukazují na důležitost utváření hodnot právě v tomto období. Také vzdělávání a jeho obsahy jsou významnou součástí nejen procesu socializace, ale také zvnitřnění hodnot z hlediska úrovně a intenzity. Hodnoty se internalizují a u jedince vzniká pocit uspokojení při dalším směřování a zorientování se ve společnosti, ve které dochází k rychlému vývoji. Prezenční formu jsme vybrali z důvodu homogenní věkové struktury studujících. Tato skupina odpovídá adolescenci a mladé dospělosti.

Do oblasti pomáhajících profesí řadíme studenty zdravotnických, pedagogických a sociálních oborů. U studentů pomáhajících profesí zjišťujeme, jaké hodnoty vykazují a které hodnoty následně budou ovlivňovat klienty, uživatele, žáky či studenty těchto jedinců.

Oblast Zlínského kraje jsme stanovili, protože se jedná o jeden geografický celek, který bude vykazovat svá specifika, které následně porovnáme s ostatními výzkumy z českého nebo zahraničního prostředí. Zlínský kraj se dělí na oblast Kroměřížska, Uherskohradištska, Vsetínska a Zlínska. V každé z těchto oblastí se nachází jedna střední škola zaměřená na oblast pedagogiky a sociální oblasti a jedna střední škola zdravotnická. Dohromady tedy získáme čtyři sociální a pedagogické a čtyři zdravotnické střední školy na území Zlínského kraje. Z hlediska vysokoškolských studentů se zaměříme na Univerzitu Tomáše Bati, která je jako jediná ve Zlínském kraji. Tato univerzita však nabízí vzdělání v oblasti pedagogických, sociálních a zdravotnických věd.

Z výročních zpráv jednotlivých středních škol ve Zlínském kraji vyplývá, že v roce 2015/2016 daný obor s maturitou absolvovalo celkem 309 žáků. Tato skutečnost je popsána níže v přehledné tabulce 1, která zobrazuje název školy, název oboru studia a počet ab-

solventů SŠ v roce 2015/2016. Předpokládáme, že počet absolventů v roce 2016/2017 bude podobný, tedy nebude významně odlišný. U studentů vysoké školy se jedná o 208 absolventů prezenční formy studia v akademickém roce 2016/2017. Přehledně jsou tato data uvedena v tabulce 2.

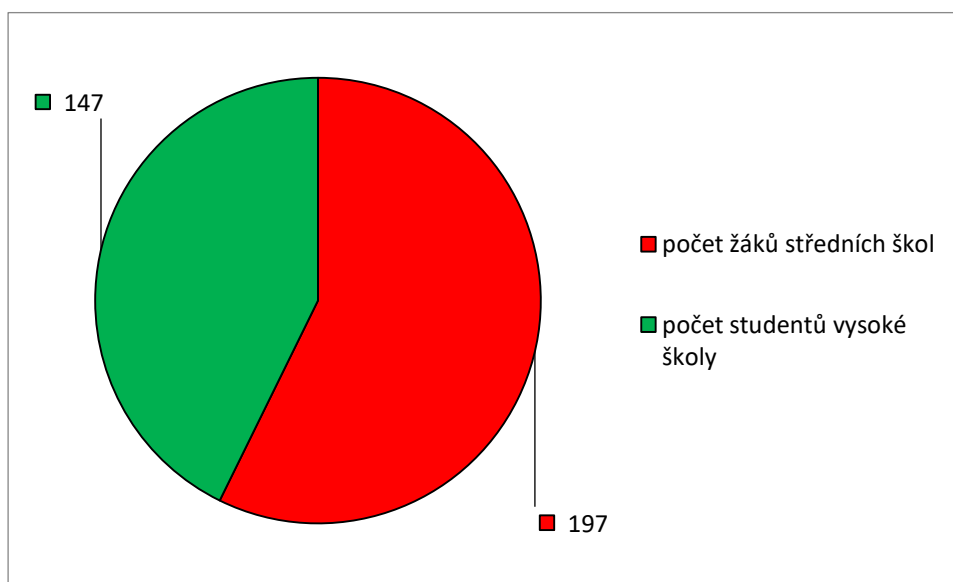
Název střední školy	Obor studia	Počet absolventů
VOŠ pedagogická a Střední pedagogická škola Kroměříž (Výroční zpráva 1, 2016- VZ1)	Předškolní a mimoškolní pedagogika	55
Střední zdravotnická škola Kroměříž (Výroční zpráva 2, 2016- VZ2)	Zdravotnický asistent; sociální činnost	30
Církevní střední škola pedagogická a sociální Bojkovice (Infoabsolvent.cz)	Předškolní a mimoškolní pedagogika; Sociální činnost	16
SŠ průmyslová, hotelová a zdravotnická Uherské Hradiště (Výroční zpráva 3, 2016- VZ3)	Zdravotnický asistent	47
Střední zdravotnická škola (Výroční zpráva 4, 2016- VZ4)	Zdravotnický asistent	36
Střední škola Kostka s. r. o. (Výroční zpráva 5, 2016- VZ5)	Pedagogické lyceum; předškolní a mimoškolní pedagogika	34
Střední škola pedagogická a sociální Zlín, s. r. o. (Výroční zpráva 6, 2016- VZ6)	Předškolní a mimoškolní pedagogika; sociální činnost	37
Střední zdravotnická škola a vyšší odborná škola zdravotnická Zlín (Výroční zpráva 7, 2016- VZ7)	Zdravotnický asistent	54
Celkem absolventů pomáhajících profesí		309

Tabulka 1 Počty absolventů středních škol ve školním roce 2015/2016 (Upraveno na základě: VZ1, 2016; VZ2, 2016; Infoabsolvent.cz; VZ3, 2016; VZ4, 2016; VZ5, 2016, VZ6, 2016; VZ7, 2016)

Název vysoké školy	Obor studia	Počet absolventů
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně	Sociální pedagogika, Bc.	52
	Učitelství pro mateřské školy, Bc.	25
	Všeobecná sestra, Bc.	39
	Porodní asistentka, Bc.	25
	Zdravotně sociální pracovník, Bc.	20
	Sociální pedagogika, nMgr.	30
	Pedagogika předškolního věku, nMgr.	17
Celkem absolventů pomáhajících profesí		208

Tabulka 2 Počty absolventů Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně v akademickém roce 2016/2017 (Zdroj: stag.utb.cz)

Z dalšího grafického zpracování výzkumného souboru lze vyčíst zastoupení respondentů podle úrovně vzdělání. Celkem se výzkumného šetření hodnotové orientace účastnilo 344 respondentů.



Graf 1 Rozložení výzkumného souboru dle úrovně vzdělání

Graf 1 zobrazuje rozložení výzkumného souboru z hlediska úrovně vzdělání. Do výzkumného šetření se zapojilo celkem 147 studentů vysoké školy, což je asi 70 % celkového počtu všech studentů, kteří odpovídají výběrovému souboru. Dále bylo zapojeno 197 žáků

středních škol ve Zlínském kraji, což odpovídá necelým 65 % z celkového počtu výběrového souboru, který byl stanoven na základě údajů z výročních zpráv jednotlivých škol za školní rok 2015/2016.

4.4 Výzkumná metoda

Výzkum diplomové práce je orientován kvantitativně a metodou výzkumu je zvolen standardizovaný dotazník hodnotových portrétů od profesora Schwartz – The Portrait Values Questionnaire (PVQ). Tento dotazník byl využíván k mezinárodním výzkumům The European Social Survey. Jak jsme již výše uvedli, dotazník byl původně obsáhlý a časově náročný a proto byl autorem Schwartzem (nedatováno, s. 285 – 286) zkrácen na verzi 21 položek, které využijeme i pro náš výzkum. Schwartzův dotazník hodnotových portrétů umožňuje zkoumat 10 hodnotových typů, které je možné sloučit do 4 vyšších hodnotových typů, které využijeme v naší práci, abychom předešli nízké spolehlivosti indexů, která se může vyskytovat. Následující tabulka znázorňuje vyšší hodnotové typy a položky, které tyto vyšší hodnotové typy tvoří. Dále je zde označeno, které položky v dotazníku se k jednotlivému vyššímu hodnotovému typu vztahují.

Vyšší hodnotový typ	Průměr položek	Číslo položky v dotazníku
Konzervace	konformizmus	7, 16
	bezpečnost	5, 14
	tradice	9, 20
Otevřenost ke změně	samostatnost	1, 11
	stimulace	6, 15
	požitkářství	10, 21
Posílení ega	moc	2, 17
	úspěch	4, 13
Překročení sebe sama	benevolence	12, 18
	univerzalismus	3, 8, 19

Tabulka 3 Přiřazení jednotlivých položek k vyššímu hodnotovému typu

Čím vyšší získaný průměr daných položek je, tím je vyšší preference jednotlivých hodnotových typů.

Respondenti v předloženém dotazníku hodnotových portrétů mají stanovit, do jaké míry se jim daná osoba podobá či nepodobá. Respondent se rozhoduje na škále od 1 – 6, (1 – nepodobá se mi vůbec; 2 – nepodobá se mi; 3 – podobá se mi málo; 4 – podobá se mi trochu;

5 – podobá se mi; 6 – velmi se mi podobá). Respondent označuje vždy jen jednu možnost. Pro účely tohoto výzkumu a ověření stanovených hypotéz jsme na závěr dotazníku připojili otázky, které se týkají úrovně studované školy, formy rodiny a subjektivní položku, kterou se dotazujeme na názor, kým je podle respondentů utvářena hodnotová orientace.

Jak již bylo výše zmíněno, zadávání dotazníku bylo přizpůsobeno možnostem škol. Bylo osloveno celkem 8 středních škol ve Zlínském kraji, které poskytují obory pomáhajících profesí. Zástupci jedné střední školy souhlasili s výzkumným šetřením a navrhli, že dotazníky zadají žákům sami a vyplněné jsme si je předali osobně. Ve čtyřech středních školách jsme dotazníky mohli distribuovat osobně. U zbylých třech středních škol jsme se setkali s odmítavým postojem z důvodu přehlcení jinými výzkumy, proto jsme tyto zástupce požádali o třídní email čtvrtých ročníků pomáhajících profesí, abychom mohli dotazník distribuovat alespoň elektronicky v osobním čase žáků. Návratnost elektronicky distribuovaných dotazníků byla méně než poloviční.

U studentů vysoké školy nám bylo umožněno rozdat dotazníky osobně v době seminářů nebo přednášek.

4.5 Způsob zpracování dat

Pro vyhodnocení prvních dvou výzkumných otázek, které zjišťují hodnotovou orientaci u studentů vysoké školy a žáků středních škol ve Zlínském kraji využijeme popisných hodnot, průměrné hodnoty a směrodatné odchylky, kterými získáme hodnotové priority žáků středních škol a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji. Ke třetí až šesté výzkumné otázce, které se ptají na rozdíly v preferencích jednotlivých vyšších hodnotových typů v závislosti na úrovni vzdělání, se vážou věcné hypotézy (H1 – H4), které budeme ověřovat prostřednictvím Studentova T-testu. K výzkumným otázkám sedm až deset, které se ptají na rozdíly v preferencích vyšších hodnotových typů v závislosti na formě rodiny, se vážou věcné hypotézy (H5- H8), které budeme ověřovat prostřednictvím statistické metody analýzy rozptylu (ANOVA).

Pro vyhodnocení získaných dat z dotazníku využijeme statistického programu Statistica 12 a programu Microsoft Excel 2013.

5 ANALÝZA DAT

V následující kapitole budeme vyhodnocovat preferovanou hodnotovou orientaci u žáků středních škol a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji v závislosti na úrovni vzdělání, v závislosti na formě rodiny a také názor respondentů na utváření hodnotové orientace. Výsledky byly zpracovány pomocí statistického programu Statistica 12 a Microsoft Excel. Veškerá data byla před samotným zpracováním ověřena, zda pocházejí z normálního rozložení. Pro analýzu dat byl použit T-Test a jednofaktorová analýza rozptylu (ANOVA).

1. Hodnotová orientace u studentů vysoké školy ve Zlínském kraji

Proměnná	Průměr	Minimum	Maximum	Směrodatná odchylka
Konzervace	4,211	1,333	5,667	0,673
Otevřenost ke změně	4,398	2,667	6,000	0,636
Posílení ega	3,832	1,750	5,500	0,825
Překročení sebe sama	4,733	3,200	6,000	0,542

Tabulka 4 Průměry hodnotové orientace u studentů vysoké školy ve Zlínském kraji

Z výše uvedené tabulky 4 nám vyplývá, že studenti vysoké školy ve Zlínském kraji mají nejvyšší průměrnou hodnotu u vyššího hodnotového typu překročení sebe sama. Průměr nabývá hodnoty více než 4,7 bodu za položku v dotazníku.

2. Hodnotová orientace u žáků středních škol ve Zlínském kraji

Proměnná	Průměr	Minimum	Maximum	Směrodatná odchylka
Konzervace	4,063	1,833	5,500	0,781
Otevřenost ke změně	4,582	3,000	6,000	0,675
Posílení ega	3,524	1,750	5,500	0,964
Překročení sebe sama	4,650	2,800	5,800	0,718

Tabulka 5 Průměry hodnotové orientace u žáků středních škol ve Zlínském kraji

Z výše uvedené tabulky 5 vyplývá, že žáci středních škol ve Zlínském kraji mají nejvyšší průměrnou hodnotu u vyššího hodnotového typu překročení sebe sama. Tento průměr nabývá hodnoty 4,65. Při porovnání s hodnotami studentů vysoké školy se středoškolskými studenty, se hodnoty téměř neliší.

3. Rozdíly v preferenci konzervace u žáků středních a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji v závislosti na úrovni vzdělání

H1. V preferenci konzervace žáků středních a studentů vysoké školy existují rozdíly v závislosti na úrovni vzdělání.

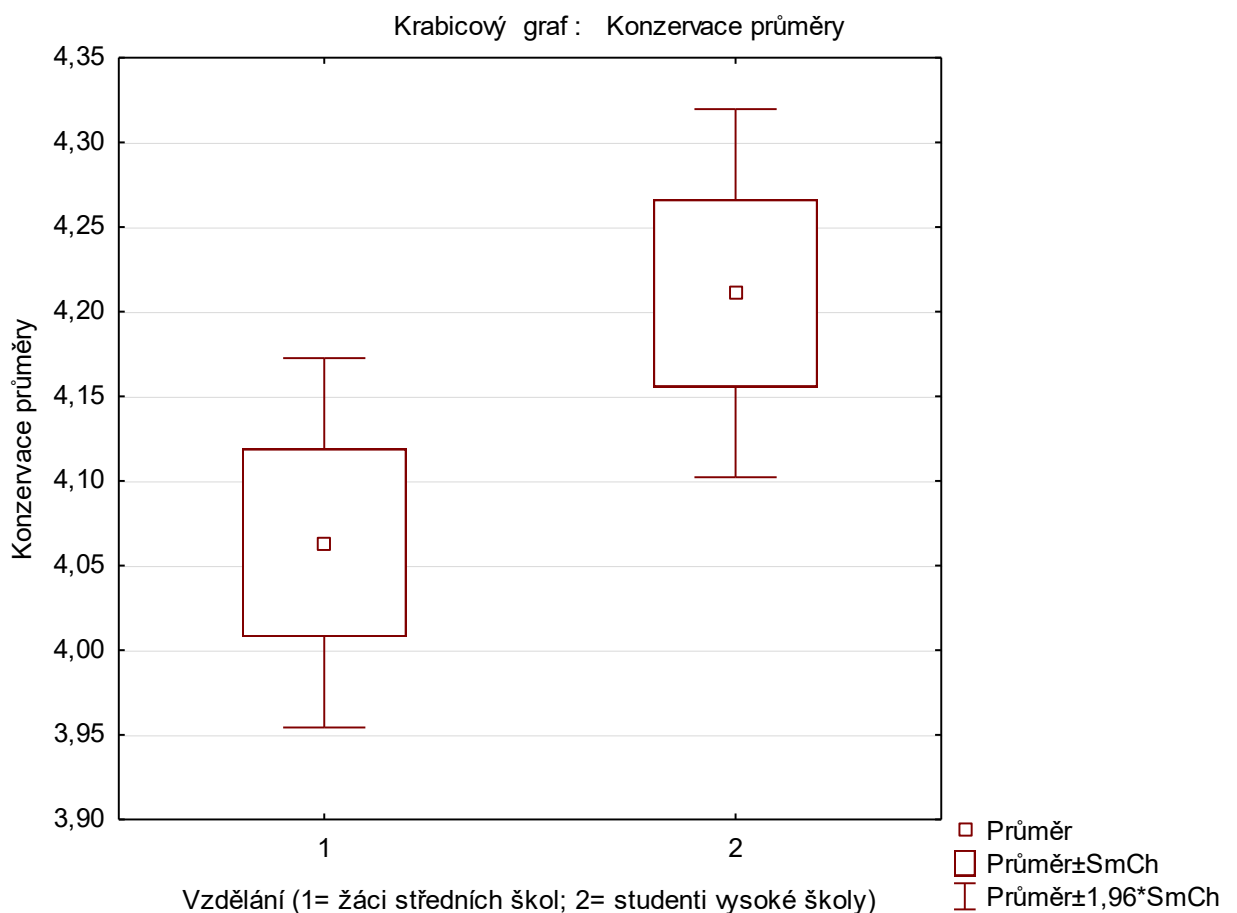
H_A Předpokládáme, že v preferenci konzervace žáků středních a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji existují statisticky významné rozdíly v závislosti na úrovni vzdělání.

H_0 Předpokládáme, že v preferenci konzervace žáků středních a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na úrovni vzdělání.

Proměnná	t-testy; grupováno: Vzdělání (List1 v data) Skup. 1: žáci středních škol Skup. 2: studenti vysoké školy					
	průměr 1	průměr 2	t	p	Sm.odch. 1	Sm.odch. 2
Konzervace	4,063	4,211	-1,836	0,067	0,781	0,673

Tabulka 6 Konzervace v závislosti na úrovni vzdělání

Z výše uvedené tabulky 6 vyplývá, že v preferenci konzervace žáků středních a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na úrovni vzdělání ($p=0,067$; $p>0,05$). Zamítáme proto H_A a přijímáme H_0 .



Graf 2 Konzervace v závislosti na úrovni vzdělání

Výše uvedený graf 2 zobrazuje průměrné hodnoty respondentů pro oblast vyššího hodnotového typu konzervace. Žáci středních škol dosahují průměrně 4 bodů (podle hodnocení v testu: podobá se mi trochu). Studenti vysoké školy vyššímu hodnotovému typu konzervaci udělovali v průměru o 0,20 bodu více. Rozdíly v hodnotách typu konzervace však nejsou statisticky významné.

4. Rozdíly v preferenci otevřenost ke změně u žáků středních a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji v závislosti na úrovni vzdělání

H₂. V preferenci otevřenost ke změně u žáků středních a studentů vysoké školy existují rozdíly v závislosti na úrovni vzdělání.

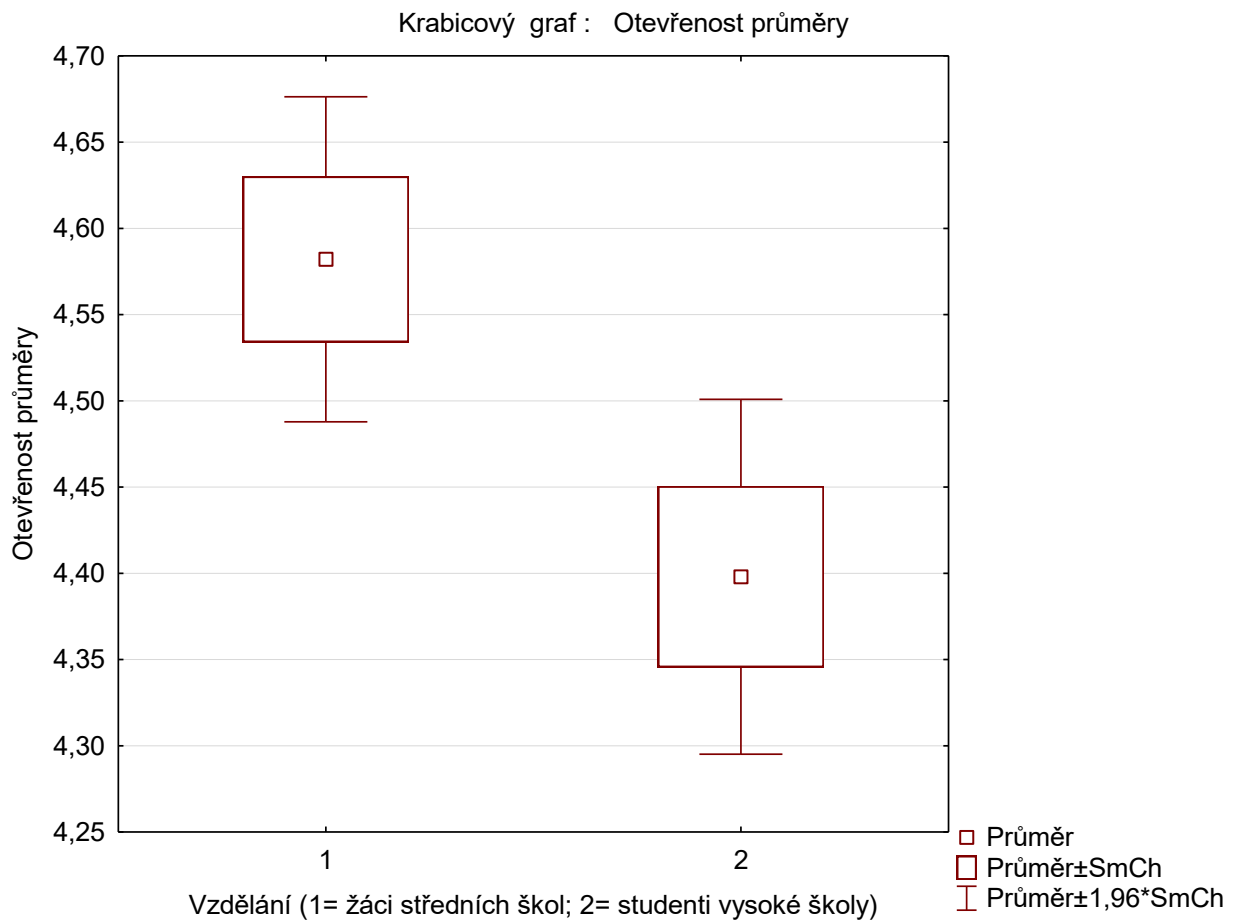
H_A Předpokládáme, že v preferenci otevřenost ke změně u žáků středních a studentů vysoké školy existují statisticky významné rozdíly v závislosti na úrovni vzdělání.

H₀ Předpokládáme, že v preferenci otevřenost ke změně u žáků středních a studentů vysoké školy neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na úrovni vzdělání.

Proměnná	t-testy; grupováno: Vzdělání (List1 v data) Skup. 1: žáci středních škol Skup. 2: studenti vysoké školy					
	průměr 1	průměr 2	t	p	Sm.odch. 1	Sm.odch. 2
Otevřenost ke změně	4,582	4,398	2,564	0,011	0,675	0,636

Tabulka 7 Otevřenost ke změně v závislosti na vzdělání

Z analýzy vyplývá, že v preferenci otevřenosti ke změně žáků středních škol a studentů vysoké školy existují statisticky významné rozdíly v závislosti na úrovni vzdělání ($p=0,011$; $p<0,05$). Přijímáme H_A , zamítáme H_0 .



Graf 3 Otevřenost ke změně v závislosti na úrovni vzdělání

Z výše uvedeného grafu 3 vyplývají průměrné, minimální a maximální hodnoty žáků středních škol a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji. Průměrné hodnoty u žáků středních škol dosahují téměř 4,6 bodů, hodnoty vysokoškolských studentů dosahují průměru 4,4 bodů. V preferenci otevřenosti ke změně v závislosti na úrovni vzdělání existují statisticky významné rozdíly.

5. Rozdíly v preferenci posílení ega u žáků středních a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji v závislosti na úrovni vzdělání

H3. V preferenci posílení ega u žáků středních a studentů vysoké školy existují rozdíly v závislosti na úrovni vzdělání.

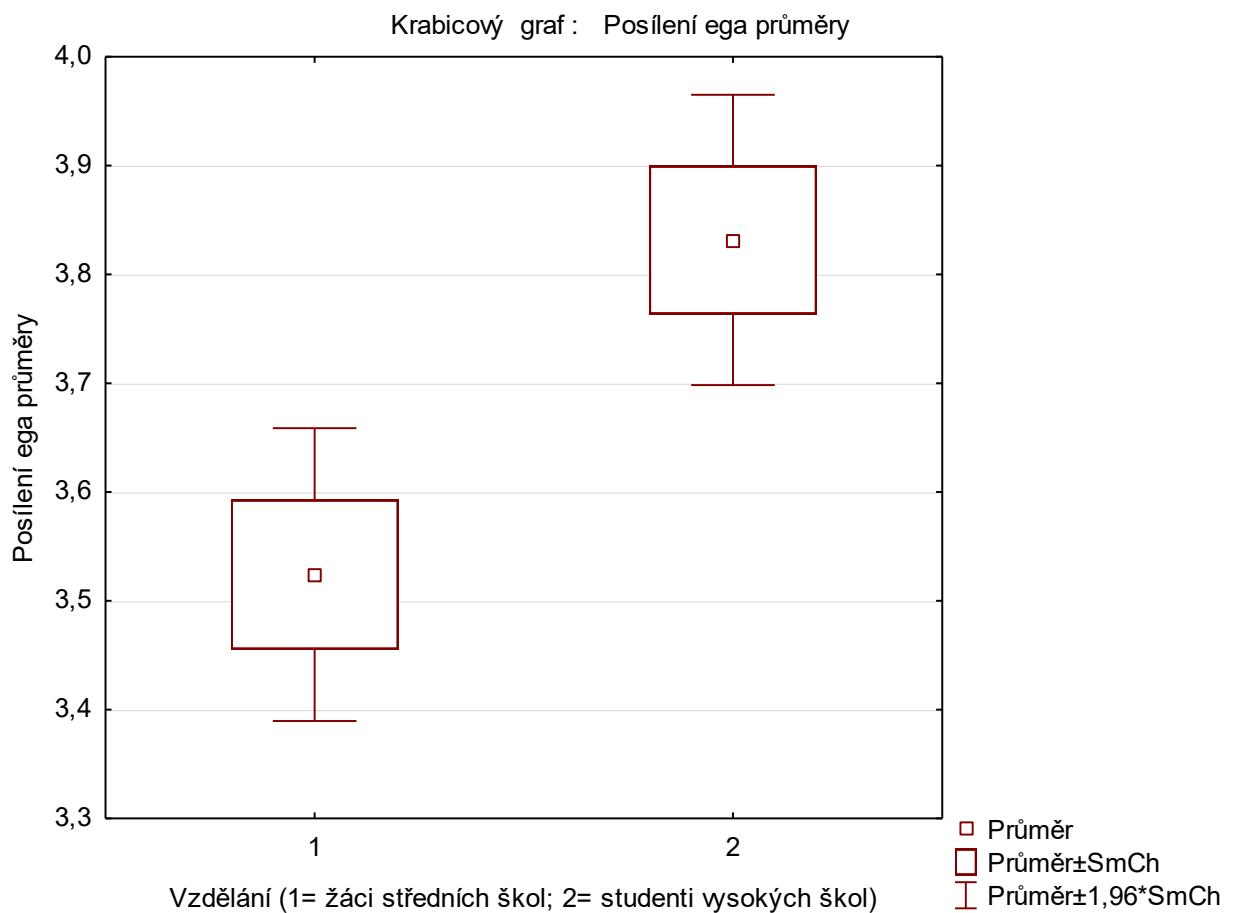
H_A Předpokládáme, že v preferenci posílení ega u žáků středních a studentů vysoké školy existují statisticky významné rozdíly v závislosti na úrovni vzdělání.

H_0 Předpokládáme, že v preferenci posílení ega u žáků středních a studentů vysoké školy neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na úrovni vzdělání.

Proměnná	t-testy; grupováno: Vzdělání (List1 v data)					
	Skup. 1: žáci středních škol		Skup. 2: studenti vysoké školy			
	průměr 1	průměr 2	t	p	Sm.odch. 1	Sm.odch. 2
Posílení ega	3,524	3,832	-3,11	0,002	0,964	0,825

Tabulka 8 Posílení ega v závislosti na úrovni vzdělání

Z analýzy vyplývá, že v preferenci posílení ega u žáků středních škol a studentů vysoké školy existují statisticky významné rozdíly v závislosti na úrovni vzdělání ($p=0,002$; $p<0,05$). Přijímáme H_A , zamítáme H_0 .



Graf 4 Posílení ega v závislosti na úrovni vzdělání

Z výše uvedeného grafu 4 vyplývají průměrné, minimální a maximální hodnoty žáků středních škol a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji v závislosti na úrovni vzdělání. Průměrné hodnoty u žáků středních škol dosahují 3,5 bodů, hodnoty vysokoškolských studentů dosahují průměru 3,8 bodů. V preferenci posílení ega v závislosti na úrovni vzdělání existují statisticky významné rozdíly.

6. Rozdíly v preferenci překročení sebe sama u žáků středních a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji v závislosti na úrovni vzdělání

H₄. V preferenci překročení sebe sama u žáků středních a studentů vysoké školy existují rozdíly v závislosti na úrovni vzdělání.

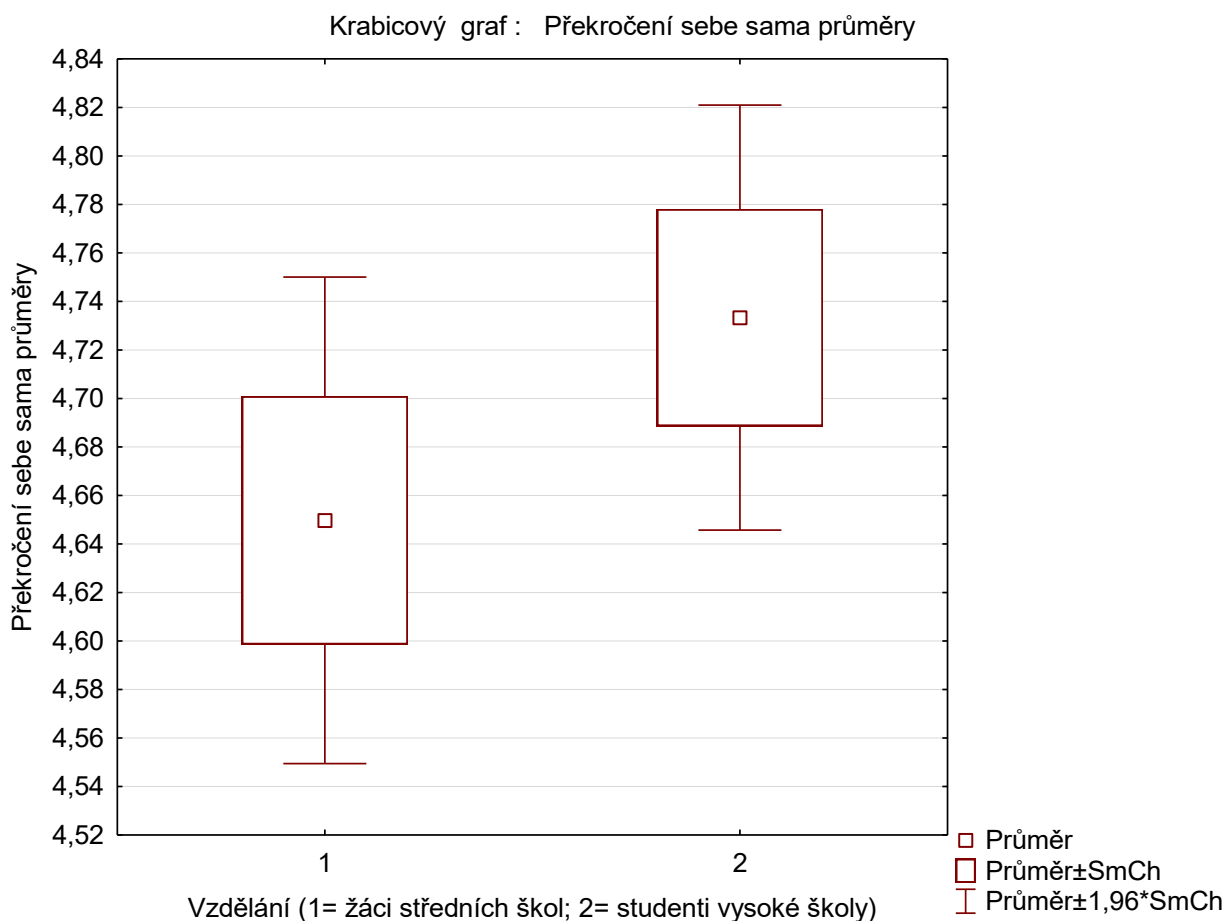
H_A Předpokládáme, že v preferenci překročení sebe sama u žáků středních a studentů vysoké školy existují statisticky významné rozdíly v závislosti na úrovni vzdělání.

H₀ Předpokládáme, že v preferenci překročení sebe sama u žáků středních a studentů vysoké školy neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na úrovni vzdělání.

Proměnná	t-testy; grupováno: Vzdělání (List1 v data) Skup. 1: žáci středních škol Skup. 2: studenti vysoké školy					
	průměr 1	průměr 2	t	p	Sm.odch. 1	Sm.odch. 2
Překročení sebe sama	4,65	4,733	-1,182	0,238	0,718	0,542

Tabulka 9 Překročení sebe sama v závislosti na úrovni vzdělání

Z analýzy vyplývá, že v preferenci překročení sebe sama u žáků středních škol a studentů vysoké školy neexistují rozdíly v závislosti na úrovni vzdělání ($p = 0,238$; $p > 0,05$). Přijímáme H_0 , zamítáme H_A .



Graf 5 Překročení sebe sama v závislosti na úrovni vzdělání

Z výše uvedeného grafu 5 vyplývají průměrné, minimální a maximální hodnoty žáků středních škol a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji v závislosti na úrovni vzdělání. Průměrné hodnoty u žáků středních škol dosahují 4,6 bodů, hodnoty vysokoškolských studentů dosahují průměru 4,7 bodů. V preferenci překročení sebe sama v závislosti na úrovni vzdělání neexistují statisticky významné rozdíly.

7. Rozdíly v preferenci konzervace u žáků středních a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji v závislosti na formě rodiny

H₅. V preferenci konzervace žáků středních a studentů vysoké školy existují rozdíly v závislosti na formě rodiny.

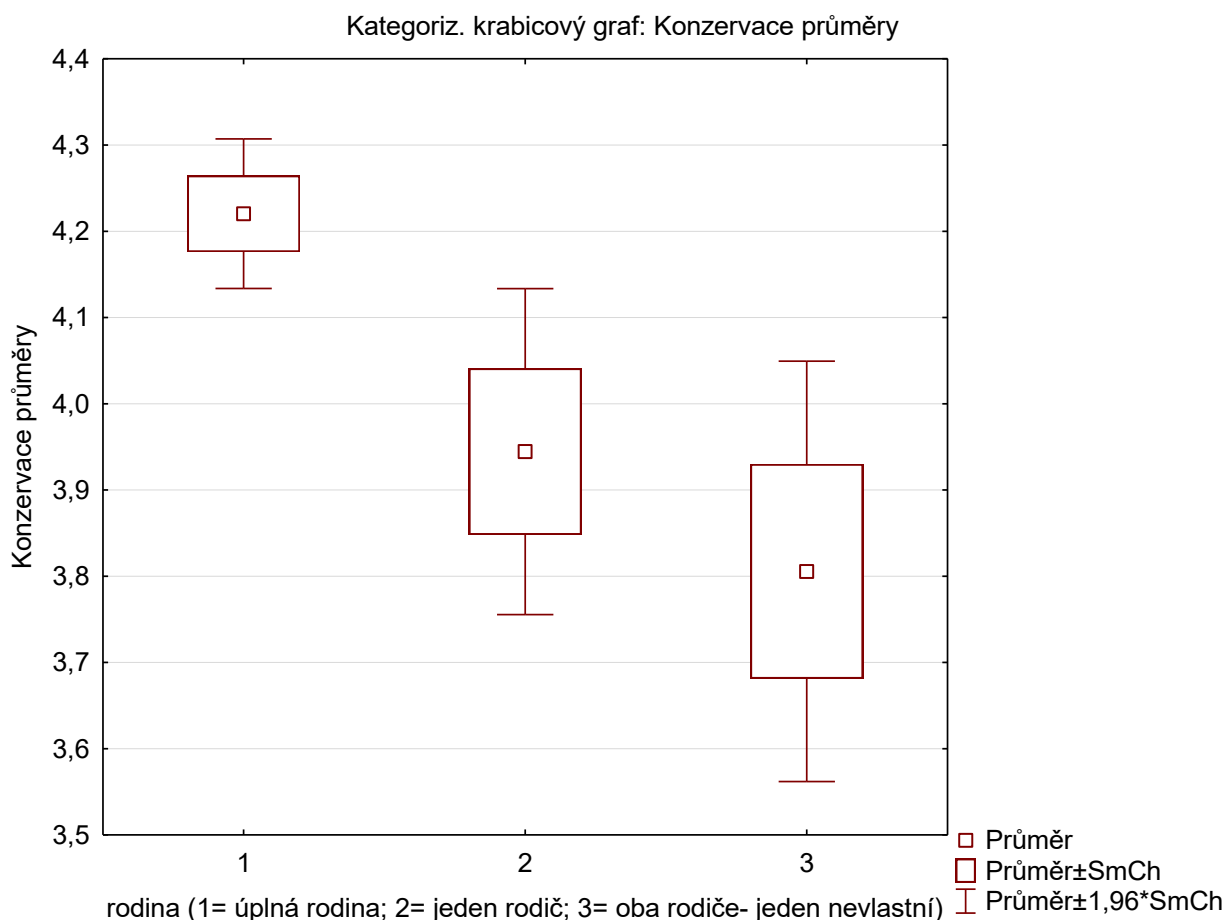
H_A Předpokládáme, že v preferenci konzervace žáků středních a studentů vysoké školy existují statisticky významné rozdíly v závislosti na formě rodiny.

H₀ Předpokládáme, že v preferenci konzervace žáků středních a studentů vysoké školy neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na formě rodiny.

Proměnná	Analýza rozptylu (List1 v data) Označ. Efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$				
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	F	p
Konzervace	7,259	2,000	3,360	6,870	0,001

Tabulka 10 Konzervace v závislosti na formě rodiny

Z analýzy vyplývá, že v preferenci konzervace žáků středních škol a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji existují statisticky významné rozdíly v závislosti na formě rodiny ($p = 0,001$; $p < 0,05$). Zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme H_A .



Graf 6 Konzervace v závislosti na formě rodiny

Z výše uvedeného grafu 6 vyplývá, že největší rozdíl je mezi úplnou rodinou a rodinou, jež je tvořena oběma rodiči, ale jeden z nich je nevlastní. Respondenti pocházející z úplné rodiny průměrně hodnotili výroky směřující ke konzervaci 4,2 body, naopak respondenti z rodiny, kde jeden rodič je nevlastní v průměru označovali položky v dotazníku směřující ke konzervaci 3,8 body.

8. Rozdíly v preferenci otevřenosti ke změně u žáků středních a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji v závislosti na formě rodiny

H₆ V preferenci otevřenost ke změně žáků středních a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji existují rozdíly v závislosti na formě rodiny.

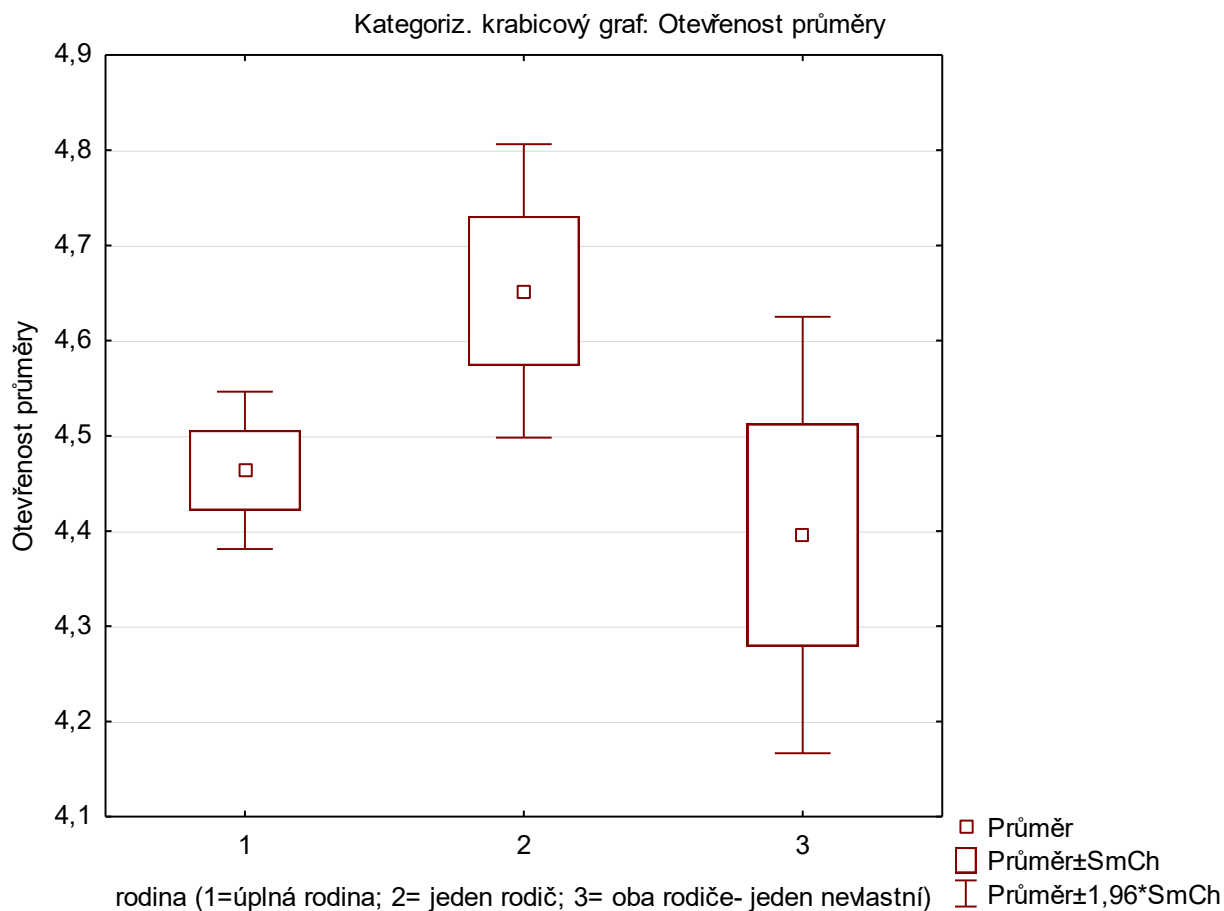
H_A Předpokládáme, že v preferenci otevřenost ke změně žáků středních a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji existují statisticky významné rozdíly v závislosti na formě rodiny.

H₀ Předpokládáme, že v preferenci otevřenost ke změně žáků středních a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na formě rodiny.

Proměnná	Analýza rozptylu (List1 v data) Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$				
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	F	p
Otevřenost ke změně	2,448	2,000	1,224	2,806	0,062

Tabulka 11 Otevřenost ke změně v závislosti na formě rodiny

Z analýzy vyplývá, že v preferenci otevřenosti ke změně žáků středních škol a studentů vysoké školy neexistuje statisticky významný rozdíl v závislosti na formě rodiny ($p = 0,062$; $p > 0,05$). Zamítáme H_A a přijímáme H_0 .



Graf 7 Otevřenost ke změně v závislosti na formě rodiny

Z výše uvedeného grafu 7 vyplývá, že průměrné hodnoty se pohybují v rozmezí mezi 4,4 body a 4,7 bodů. Nejnižší průměr byl zaznamenán u respondentů, jež žijí s jedním nevlastním rodičem, naopak nejvyšší průměr byl zaznamenán u respondentů, kteří žijí s jedním rodičem. Tyto rozdíly však nejsou statisticky významné.

9. Jaké existují rozdíly v preferenci posílení ega u žáků středních a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji v závislosti na formě rodiny?

H7. V preferenci posílení ega u žáků středních a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji existují rozdíly v závislosti na formě rodiny.

H_A Předpokládáme, že v preferenci posílení ega u žáků středních a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji existují statisticky významné rozdíly v závislosti na formě rodiny.

H₀ Předpokládáme, že v preferenci posílení ega u žáků středních a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na formě rodiny.

Proměnná	Analýza rozptylu (List1 v data) Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$				
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	F	p
Posílení ega	7,448	2,000	3,724	4,503	0,012

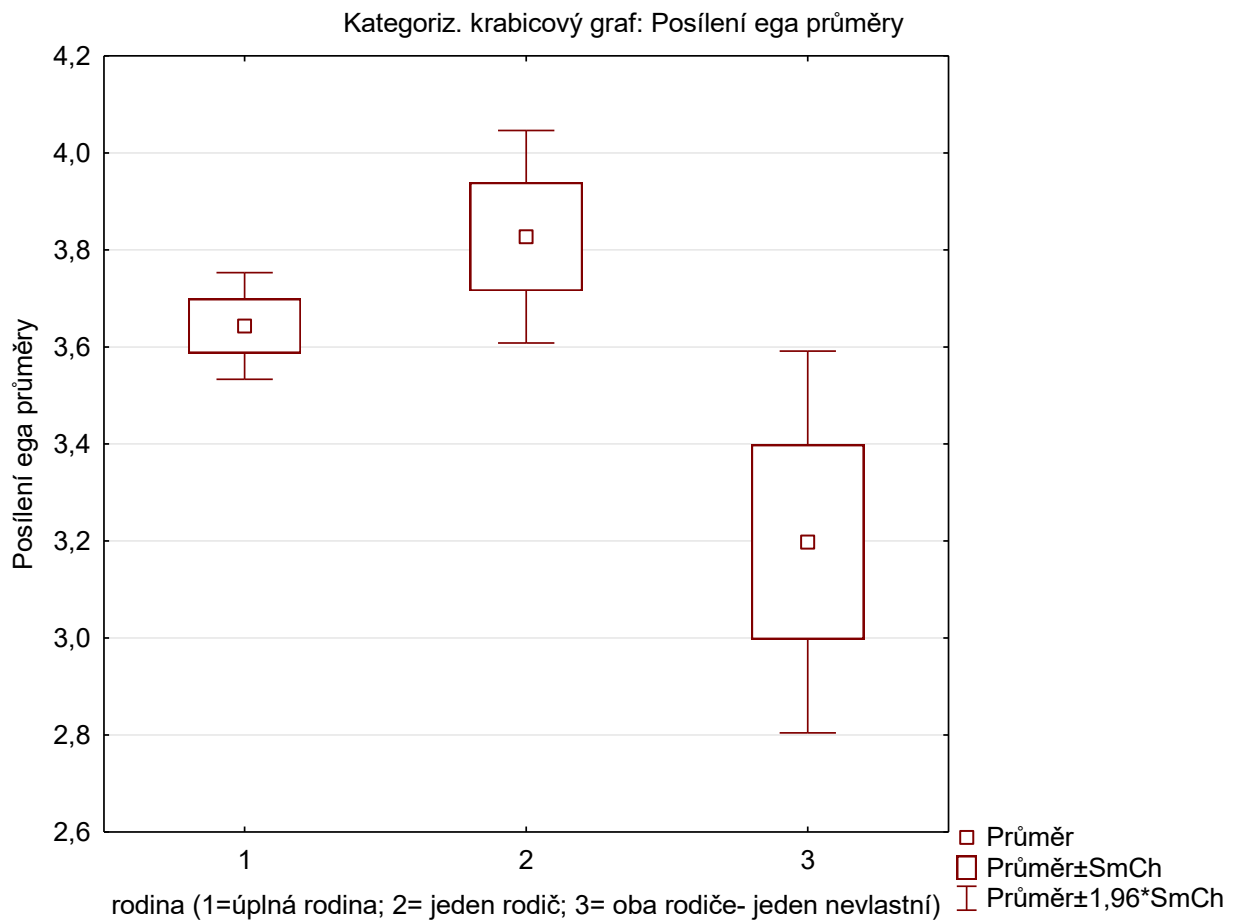
Tabulka 12 Posílení ega v závislosti na formě rodiny

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že v preferenci posílení ega v závislosti na formě rodiny existují statisticky významné rozdíly ($p = 0,012$; $p < 0,05$), proto zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme H_A .

rodina	Scheffeho test; proměn.: Posílení ega (List1 v data) Označ.rozdíly jsou významné na hlad. $P < ,05000$		
	úplná rodina	jeden rodič	oba rodiče-jeden nevlastní
úplná rodina		0,292	0,075
jeden rodič	0,292		0,013
oba rodiče- jeden nevlastní	0,075	0,013	

Tabulka 13 Rozdíly v posílení ega mezi jednotlivými formami rodiny

Výše uvedená tabulka 13 zobrazuje, mezi kterými formami rodiny existují statisticky významné rozdíly v hodnotovém typu posílení ega. Významné rozdíly se projevují mezi rodinou s jedním rodičem a rodinou, kde jeden rodič je nevlastní ($p = 0,013$; $P < 0,05$).



Graf 8 Posílení ega v závislosti na formě rodiny

Z uvedeného grafu 8 lze vyčíst, že největší rozdíly jsou mezi rodinou s jedním rodičem a zrekonstruovanou rodinou. Kdy nejvyšší průměrné hodnoty v posílení ega dosahují respondenti z neúplné rodiny s jedním rodičem. Naopak nejnižší průměr vykazují respondenti ze zrekonstruované rodiny, tedy žijí s oběma rodiči, ale jeden není vlastní.

10. Jaké existují rozdíly v preferenci překročení sebe sama u žáků středních a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji v závislosti na formě rodiny?

H8. V preferenci překročení sebe sama u žáků středních a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji existují rozdíly v závislosti na formě rodiny.

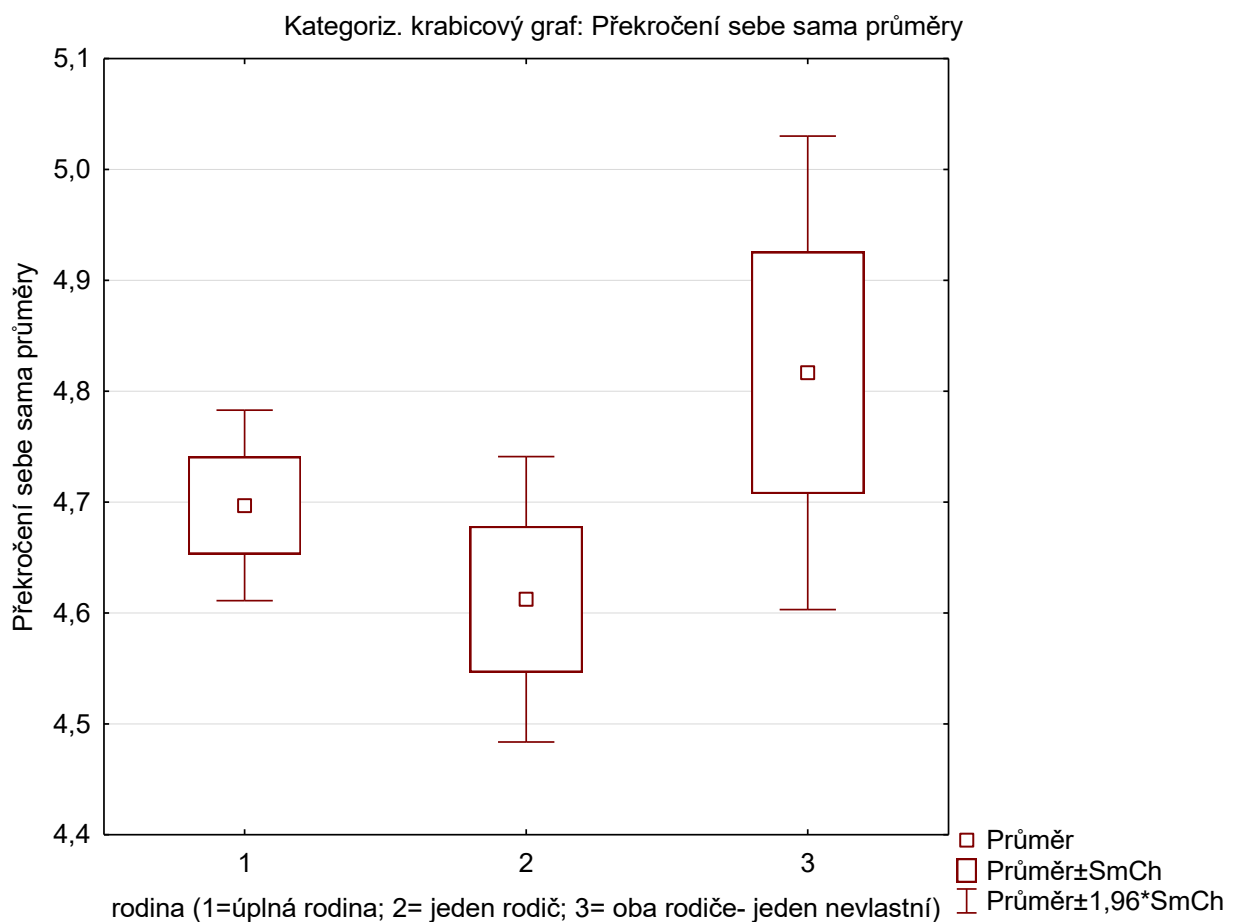
H_A Předpokládáme, že v preferenci překročení sebe sama u žáků středních a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji existují statisticky významné rozdíly v závislosti na formě rodiny.

H_0 Předpokládáme, že v preferenci překročení sebe sama u žáků středních a studentů vysoké školy ve Zlínském kraji neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na formě rodiny.

Proměnná	Analýza rozptylu (List1 v data) Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$				
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	F	p
Překročení sebe sama	0,878	2,000	0,439	1,042	0,354

Tabulka 14 Překročení sebe sama v závislosti na formě rodiny

Z výše uvedené tabulky 14 vyplývá, že mezi vyšším hodnotovým typem překročení sebe sama a formou rodiny neexistují statisticky významné rozdíly ($p=0,354$; $p>0,05$). Zamítáme H_A a přijímáme nulovou hypotézu.



Graf 9 Překročení sebe sama v závislosti na formě rodiny

Výše uvedený graf 9 zobrazuje průměrné hodnoty respondentů u vyššího hodnotového typu překročení sebe sama. Nejvyšší průměrné hodnoty označovali respondenti z rodin, kde jeden rodič je nevlastní, naopak nejnižší průměrné hodnoty uváděli respondenti žijící jenom s jedním rodičem.

11. Kým je hodnotová orientace utvářena dle respondentů?

proměnná	Popisné statistiky (List 1 v data)						
	N platných	průměr	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum	Sm.odch.
utváření hodnotové orientace	344	1,427	1,000	282	1,000	6,000	1,016

Tabulka 15 Utváření hodnotové orientace dle respondentů

Z výše uvedené tabulky 15 vyplývá, že nejčastěji respondenti uváděli, že podle jejich názoru je hodnotová orientace utvářena položkou označenou číslem 1, tedy rodinou. Celkem se tak vyjádřilo 282 respondentů, tedy 82% respondentů.

Kategorie	Tabulka četností: utváření hodnotové orientace (List1 v data) K-S d=,48272, p<,01 ; Lilliefors p<,01					
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel. četnost (platných)	Kumul. % (platných)	Rel. Četn. Všech	Kumul. % všech
rodina	282	282	91,977	81,977	81,977	81,977
vrstevníci	21	303	6,105	88,081	6,105	88,081
pedagogové	2	305	0,581	88,663	0,581	88,663
rodina+vrstevníci+pedagogové	35	340	10,174	98,837	10,174	98,837
rodina+vrstevníci	3	343	0,872	99,709	0,872	99,709
sám/sama	1	344	0,291	100	0,291	100
ChD	0	344	0		0	100

Tabulka 16 Četnosti názorů na utváření hodnotové orientace

Tabulka 16 doplňuje předchozí výsledky názoru na utváření hodnotové orientace o jednotlivé četnosti. Jak bylo uvedeno, nejčastěji odpovídali respondenti první položkou, tedy že hodnotová orientace je tvořena především rodinou. Druhou položkou byla kombinace položek, tedy utváření hodnotové orientace je utvářeno prostřednictvím rodiny, vrstevníků a pedagogů.

6 INTERPRETACE DAT

V prvním a druhém dílčím výzkumném cíli se zaměřujeme na hodnotovou orientaci u studentů vysoké školy a žáků středních škol ve Zlínském kraji. Z analýzy vyplynulo, že studenti se nejvíce přikláněli k vyššímu hodnotovému typu překročení sebe sama. Tento typ je tvořen hodnotovými typy univerzalizmem a benevolencí, které jsou charakteristické tolerancí, ochranou jedince a přírody, jedinec se snaží být prospěšný lidem, kteří jsou pro něj blízcí. Celkově je typ řazen mezi hodnoty s kolektivními zájmy. Což se u respondentů v oblasti pomáhajících profesí předpokládá. Respondenti mohli volit mezi body 1 – 6, kdy průměrně volili 4,7 bodu, což znamená, že uvedené popisy hodnotového typu překročení sebe sama definovali jako podobné jim samotným. Shodné jsou i další příčky pomyslné hierarchie hodnotových typů u středoškoláků a vysokoškoláků. Druhou nejvyšší příčku obsadil vyšší hodnotový typ otevřenost ke změně, který se liší od překročení sebe sama tím, že směřuje k individuálním zájmům. Jedinec se snaží být nezávislý v myšlení, jednání, chce zkoušet nové věci, uspokojují ho inovativní činnosti. Z analýzy dat lze konstatovat, že v preferencích hodnotových orientací vyššího řádu mezi středoškoláky a vysokoškoláky neexistují v pořadí průměrných hodnot rozdíly. Respondenti se chtějí novým a inovativním způsobem zapojovat do fungování společnosti, pomáhat druhým a tím uspokojují své potřeby. Nejnižší zastoupení ve vyšších hodnotových typech obsadil typ posílení ega, který reprezentuje vlastní blaho, zájmy a dominanci nad ostatními. Orientuje se především na vlastní výkon a úspěch. Tento typ je v opozici typu překročení sebe sama.

Pokud tyto výsledky srovnáme s výsledky mezinárodního výzkumu z let 2002 a 2004, v oblasti věkového zařazení respondentů od 16 – 24 let, pak zjistíme, že v pořadí vyšších hodnotových řádů jsou malé rozdíly. První dvě místa se nemění, zastávají překročení sebe sama a otevřenost ke změně. Třetí místo v mezinárodním výzkumu obsadilo posílení ega, což v námi realizovaném šetření, obsadilo poslední místo (Řeháková, 2006, s. 124). Je tedy možné, že celková populace ve věkovém rozhraní našich respondentů, je více dominantní a více se orientuje na výkon, než populace, kterou řadíme do oblasti pomáhajících profesí, která více preferuje tradiční přístup a hodnoty s částečným omezováním sám sebe.

Vyšší hodnotový typ překročení sebe sama, který je složen z typů universalismu, benevolence a spirituality, vykazuje jako prioritní také finský výzkum, kterého se účastnili vysokoškolští studenti sociální fakulty. Zde nacházíme rozdíl s předchozím tvrzením, kdy studenti nevykazují takovou míru konformity jako studenti na ostatních fakultách. Může to

být dáno např. studijními obsahy (Myry, Helkama, 2001, s. 31, 37 – 39). Jak uvádí Řeháková (2006, s. 123) překročení sebe sama může být dáno také pohlavím. Ženy významně preferují překročení sebe sama a to v 70 % zemích, kde byl realizován výzkum.

Třetí dílčí výzkumný cíl se zaměřuje na komparaci hodnotové orientace z hlediska úrovně vzdělání ve Zlínském kraji. Cílem bylo zjistit, zda v preferencích mezi jednotlivými vyššími hodnotovými typy (konzervace, otevřenost ke změně, posílení ega, překročení sebe sama) v závislosti na úrovni vzdělání můžeme nalézt rozdíly.

V *konzervaci* v závislosti na úrovni vzdělání nevychází statisticky významný rozdíl. Hodnotový typ konzervace tedy nesouvisí s úrovní studované školy. Na základě poznatků z výzkumů (Řeháková, 2006, s. 123) můžeme konstatovat, že vyšší hodnotový typ konzervace se projevuje s rostoucím věkem. Což vyplývá také z průměrných hodnot. Kdy středoškoláci dosahovali v průměru 4 bodů, zatímco vysokoškoláci 4,2 bodu. Pokud se však zaměříme na samotné vzdělání, dle poznatků z odborné literatury platí, že čím vyšší vzdělání, tím menší inklinace k hodnotovému typu konzervace (Řeháková, 2006, s. 124). To v případě našeho výzkumu neplatí, protože vysokoškoláci ke konzervaci směřovali, dle průměrných hodnot, více. Tento trend může být způsoben tím, že respondenti středních škol a vysoké školy ve Zlínském kraji mezi sebou mají věkový rozdíl přibližně pět let. V uvedeném výzkumu Řehákové (2006, 123 – 124) jsou respondenti dělení do skupin s přibližně desetiletým rozestupem, kdy první skupina je ve věku od 16 – 24 let.

V *otevřenosti ke změně* v závislosti na úrovni vzdělání se objevil statisticky významný rozdíl. Preferované hodnoty vyššího hodnotového typu otevřenosti ke změně jsou závislé na úrovni vzdělání. Z analýzy můžeme vyvodit, že čím vyšší vzdělání, tím vyšší preference otevřenosti ke změně, tedy protichůdný vztah ke konzervaci. Toto potvrzují jiné výzkumy, ve kterých se uvádí, že otevřenost ke změně se s rostoucím vzděláním nesnižuje. V některých evropských zemích, např. Řecko, Polsko dochází s vyšším vzděláním k nárůstu otevřenosti ke změně (Řeháková, 2006, str. 123 – 124). Jedinci se snaží být nezávislí v myšlení, samostatní, snaží řídit sami sebe a nechtějí být závislí na ostatních. Toto potvrzuje také vývojová psychologie, která vymezuje závěr adolescence, v našem případě středoškoláky, jako jedince, kteří se snaží dosáhnout po složení maturitní zkoušky ekonomické nezávislosti, najít si práci a osamostatnit se. V jiném případě pokračují ve studiu na vysoké škole (Končeková, 2014, s. 212). Proces osamostatňování a nezávislosti by měl dle vývojové psychologie probíhat i u jedinců mladé dospělosti - studentů vysoké školy. Část vysokoškoláků může vykazovat prvky otevřenosti ke změně, tedy samostatnosti a nezávis-

losti. Druhá část skupiny však může, např. z důvodu pohodlnosti, žít stále se svými rodiči, kdy rozvíjí svou vlastní osobnost a nemají starost o fungování domácnosti a o další věci spojené s nezávislým životem (Béreš, 2013, s. 109). Projevené rozdíly v závislosti na úrovni vzdělání mohou být u vysokoškoláků způsobeny nejistotou. Závěrečný rok studia nutí studenty přemýšlet nad vlastním směřováním. Musí si zvolit směr, vymezit se vůči hodnotám a normám, přemýšlet nebo vědět, ve které oblasti chtějí profesně působit a jak si zařídí svůj život dále tak, aby si mohli budovat svou samostatnost a nezávislost. Žáci středních škol mají ještě stále na výběr. Mohou studovat dále na vysoké škole nebo se zařadit do pracovního procesu.

V *posílení ega* na základě uvedené analýzy existují statisticky významné rozdíly. Úroveň studované školy má vliv na hodnotový typ posílení ega. Posílení ega můžeme definovat jako dosahování vlastního blaha, zájmů, úspěchů, získat dominanci nad ostatními. Jedinec se v hodnotovém typu posílení ega orientuje na výkon a úspěch. Z analýzy vyplynulo, že více k posílení ega inklinují vysokoškolští studenti. Z dostupných pramenů vyplývá, že se posílení ega stejně jako otevřenost ke změně se zvyšujícím vzděláním nesnižuje. Lze tedy odhadnout, že u středoškolských studentů se bude tendence v budoucnu zvyšovat (Řeháková, 2006, str. 124). Vliv může mít i to, že studenti vysoké školy jsou kromě oblasti společensko-vědního základu vzdělávání i ve speciálních oblastech, které jsou doplněny např. o management nebo personalistiku. Pracovník by měl být schopen vést spisy, vytvářet projekty nebo využívat asertivního jednání (Kraus, 2008, s. 200). Vysokoškolští studenti tedy mohou více inklinovat k vedoucím pozicím na základě vysokoškolských studijních obsahů.

Preference hodnotového typu *překročení sebe sama* nevykazuje z analýzy podstatné rozdíly mezi úrovněmi studovaných škol. Hlavní charakteristikou typu překročení sebe sama je pomoc a důraz na blaho ostatních. Jedinec se tedy orientuje na kolektivní zájmy. Protikladem překročení sebe sama je výše zmíněné posílení ega, které dosáhlo nižších průměrných hodnot než překročení sebe sama a to téměř o jeden bod. Jak již bylo zmíněno, hodnotový typ překročení sebe sama získal v průměru nejvíce bodů jak u vysokoškoláků, tak středoškoláků. Tento hodnotový typ je předpokladem pro výkon pomáhajících profesí. Na základě odborných zdrojů usuzujeme, že tendence se bude u středoškolských žáků zvyšovat se zvyšováním vzdělání (Řeháková, 2006, str. 124).

Za zmínku stojí slovenský výzkum zjišťující preference hodnot mezi středoškoláky a vysokoškoláky. Výzkum zjistil, že mezi preferencí hodnot a vzděláním neexistují rozdíly. Žáci a studenti se přikláněli, stejně jako naši respondenti, k sociálním hodnotám (Sirotová,

2013, s. 213). Co se týká úrovně studované školy, Kraus (2006, s. 64 – 68) provedl srovnání, kdy mezi jednotlivými typy středních škol byl zřejmý rozdíl jen u žáků ze středního odborného učiliště, kteří preferovali materiální hodnotu před zdravím. Mezi ostatními typy středních škol nebyl zjištěn rozdíl.

Čtvrtý dílčí výzkumný cíl se zaměřuje na komparaci hodnotové orientace z hlediska formy rodiny ve Zlínském kraji. Cílem bylo zjistit, zda v preferencích mezi jednotlivými vyššími hodnotovými typy (konzervace, otevřenost ke změně, posílení ega, překročení sebe sama) v závislosti na formě rodiny můžeme nalézt rozdíly.

Forma rodiny je z hlediska tvorby hodnot důležitá. Rodina je ta, která od základu ovlivňuje jedince ve vývoji. V rodině se vytváří hodnoty a ty se následně s věkem utváří do určité hierarchie. Rozdíly mohou nastat, pokud se rodina rozpadne a jedinec žije v neúplné rodině nebo s nevlastním rodičem. Zde dochází ke změně hodnot nebo změně postojů k jednotlivým členům rodiny a ovlivňování, utváření osobnosti může být výrazně odlišné než v úplné rodině. V současné době opět dochází k navyšování počtu sňatků, což má taky důležitý vliv na utváření hodnotové orientace jedince.

V preferenci *konzervace* v závislosti na formě rodiny vidíme významné statistické rozdíly. Především respondenti pocházející z úplné rodiny dosahují nejvyšší míry konzervace před respondenty žijící s jedním rodičem nebo s jedním rodičem nevlastním. Konzervace je typická pro úplné rodiny, které jsou navíc svázány manželským svazkem. Hraje zde roli tradice, ustálené hodnoty, které se vyvíjí historicky. Roli zde hraje určitě bezpečnost. Pokud respondent vyrůstá v úplné rodině, zažívá bezpečnost sebe, společnosti, a také klid. Na druhé straně zrekonstruované rodiny, čili ty, kde jsou oba rodiče, ale jeden z nich je nevlastní, dosahují nejnižších průměrů. Toto je potvrzeno i v odborné literatuře, kde se uvádí, že ve zrekonstruované rodině nejsou dány hranice, tradice ani hodnoty (Danek, Sirotová, Frýdková, 2013, s. 81 – 88).

V preferenci *otevřenosti ke změně* v závislosti na formě rodiny nejsou evidentní významné statistické rozdíly. Forma rodiny významně neovlivňuje preferenci vyššího hodnotového typu otevřenost ke změně. Tento hodnotový typ není přímo ovlivněn formou rodiny, proto můžeme usuzovat, že otevřenost ke změně je závislá na vývoji osobnosti jedince. Otevřenost ke změně je charakteristická nezávislým myšlením jedince, kreativitou, inovativními přístupy. Tento přístup je nejvíce evidentní v rodinách tvořící jednoho rodiče. Můžeme dále usuzovat, že respondenti z těchto rodin více improvizují, snaží se hledat ve své situaci

uspokojení. Také se museli vyrovnat se změnou, kterou rozpad manželství rodičů přinesl. I tato situace na respondenty mohla působit, proto jsou na změny v životě více připraveni a více k ní inklinují.

Z analýzy *posílení ega* v závislosti na formě rodiny vyšly statisticky významné rozdíly. Konkrétně se statisticky významný rozdíl týká respondentů žijící s jedním rodičem a v rodině s jedním rodičem nevlastním. Vzhledem k tomu, že typ posílení ega je charakteristický vůdčí rolí, snahou vést ostatní, získat autoritu a prestiž s cílem získat vlastní prospěch, můžeme usuzovat, že v rodině, kde je jeden rodič, je vůdčí role více respektována a možná i v určitých případech vyžadována. Neúplná rodina může trpět nízkým ekonomickým zabezpečením, kde může být vyžadováno průbojné či autoritativní směřování respondenta. Opakem může být zrekonstruovaná rodina, kde mohou být jasně dány role, a vedení rodiny je přenecháno jednomu z rodičů a po dítěti není vyžadováno (Danek, Sirotová, Frýdková, 2013, s. 81 – 88).

Z analýzy *překročení sebe sama* v závislosti na formě rodiny nejsou evidentní významné statistické rozdíly. Avšak z analýzy můžeme vyzdvihnout nejvyšší hodnotu u respondentů žijící ve zrekonstruované rodině. Nejvyšší hodnota dosahuje více než 5 bodů z 6 celkových bodů. Autor Schmidbauer (2000, cit. podle Géringová, 2011, s. 91 – 94) uvádí možnou příčinu v neuspokojivém dětství, ve kterém je dítě odmítáno nebo pociťuje deficit v empatickém porozumění. Pokud se rodiče chovají nesprávně, děti mají tendence roli v plném nasazení nahrazovat a vynahradit vše svému psychicky zraněnému rodiči. Tyto děti dále volí profesní dráhu do sféry, kterou z dětství dobře znají a tou jsou pomáhající profese, kde pomáhají ostatním za poměrně nízké ohodnocení. Nicméně jak uvádí Géringová (2011, s. 36) vlastnosti pracovníků v pomáhajících profesích, které společnost očekává, jsou např. ochota, vlídnost, klid, empatie a zájem. Stejně tak Kopřiva (cit. podle Kraus, 2008, s. 200) uvádí trpělivost, empatii, laskavost, přátelskost a také originalitu nebo aktivnost, což jsou vlastnosti, které se vztahují především ve vztahu ke klientovi. Také překročení sebe sama je charakteristické pomocí ostatním, blízkým lidem, ochranou přírody, a skrze překročení reality dosáhnout harmonie, uspokojení a klidu.

Na otázku, kým je podle respondentů hodnotová orientace utvářena, nejvíce respondentů uvedlo možnost 1, tedy rodinou. Tuto odpověď volilo téměř 82 % respondentů. Respondenti pociťují silný vliv rodiny, ať už v jakémkoliv složení. Rodina je nejsilnějším prvkem v životě, neboť na nás působí od narození, v dospívání a v dospělosti. Rodina nám předává hodnoty, zvyky, tradice, způsoby chování. Působení může být jak vědomé, tak nevědomé.

Jedinec přebírá prvky z nukleární rodiny, aniž by si to uvědomoval. Docházelo i ke vzájemným kombinacím nabídnutých položek, kdy 10 % respondentů uvedlo, že hodnotová orientace je dle jejich názoru utvářena všemi vlivy, se kterými přichází do styku, čili rodina, vrstevníci, kamarádi, příbuzní a pedagogové. Objevil se pouze jeden případ, kdy respondent uvedl, že jeho hodnotová orientace je tvořena jím samotným.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Vzhledem k tomu, že respondenti pomáhajících profesí se jednoznačně hodnotově orientovali na typ překročení sebe sama, tedy pomoc ostatním i za předpokladu omezení sebe sama, směřování k prospěchu a prosperitě ostatních lidí s tolerancí a cílem chránit ostatní jedince a přírodu, je nutné upozornit na přemíru péče a osobnostní vztah jedince studujícího v oboru pomáhajících profesí k budoucímu povolání. Vymezení pro pomoc ostatním je v pomáhajících profesích jistě důležité, ovšem je třeba dbát také na vlastní prospěch, znát své hodnoty a dokázat si vymezit vlastní cíle směřování jak v profesní, tak životní dráze. Oblast pomáhajících profesí se neustále rozvíjí a posouvá dále, je nutné se neustále vzdělávat a dbát na osobnostní a profesní rozvoj v této oblasti. Pozornost by se měla ubírat do oblasti rozvoje etické výchovy ve školách, která se zabývá hodnotami, postoji jedinců ve společnosti a také sociálními dovednostmi jedinců. V současné době není etická výchova ve školách upevněna. Vzhledem k výsledkům našeho výzkumu, ze kterých vyplynulo, že respondenti vnímají velký vliv rodiny při utváření hodnot, je důležité hodnoty dále podporovat a rozvíjet právě ve škole, kde jedinci tráví poměrně dlouhý čas. V rámci etické výchovy dochází k upevňování a reflektování hodnot a postojů žáků či studentů a také k rozvoji sociálních dovedností.

Právě sociální dovednosti jsou s pomáhající profesí úzce spojeny, avšak v přípravě na budoucí povolání nejsou prakticky rozvíjeny. Rozvoj sociálních dovedností přitom dokáže pracovníka pomáhajících profesí připravit na jednání v různě složitých a náročných situacích s klientem. Pracovník tak pomáhá nejen klientovi, ale také sobě, protože dokáže rozpoznat situaci, efektivně komunikovat, udržet konverzaci, být empatický, dokáže naslouchat, zvládat konfliktní situace a mimo jiné dokáže posoudit, jaký mělo jeho působení vliv na klienta. Intenzivním praktickým působením, v oblasti sociálních dovedností v rámci vzdělávání, můžeme budoucího pracovníka připravit na složité situace v jeho pozdější profesi, týkající se např. složité komunikace s klientem nebo pracovního kolektivu.

Pro rozvoj sociálních dovedností je důležitý lektor, který žáky či studenty povede. Platí, že lektor by měl samotným výcvikem sociálních dovedností projít a prožít si vše, co chce svým žákům předat. Hlavními metodami v podpoře a rozvoji sociálních dovedností jsou diskuse, rozhovor, besedy, experimenty, inscenace, didaktické hry, řešení složitých situací. (Etickavychova.cz)

Rádi bychom doporučili zařazení etické výchovy v rámci vzdělávání budoucích pracovníků pomáhajících profesí. Jednotlivé činnosti etické výchovy jako je rozvoj sociálních dovedností by měl být zařazen do některého z předmětů, který se bude prolínat celou přípravou na budoucí povolání, aby rozvoj a podpora sociálních dovedností, hodnot a postojů byla co nejintenzivnější.

V následující části uvedeme několik cvičení na rozvoj sociálních dovedností, která jsou inspirována autorkami Gillernovou, Krejčovou a kol., (2012, s. 223 - 225). První cvičení je zaměřené na vyjádření pozitivní zpětné vazby někomu blízkému, nebo člověku, se kterým se setkáváme více či méně často. Pozitivní zpětná vazba podporuje poznání druhých. Každý účastník si vezme několik proužků papíru a tužku. Účastník označí proužek papíru jménem jednoho ze spolužáků a do pravého dolního rohu se podepíše vlastním jménem. Střed papírku slouží k napsání vzkazu jmenovanému spolužákovi, který bude obsahovat to, čeho si na druhém spolužákovi vážíme, čím je pro nás sympatický, milý, nápomocný nebo důležitý. Následně pedagog lístečky se vzkazy sesbírá a podle jména adresovaného rozdává. Předtím, než vzkazy rozdává, přečte si je a druhý den poděkuje za pěkné zpětné vazby.

Další cvičení je zaměřeno na citlivost k neverbálním projevům jedince. Pedagog si přichystá tabulky s příslovími či rčeními. Úvod hry může začít diskusí o tom, jak se lidé nebo zvířata ve společnosti dorozumívají. Jaké prostředky, způsoby ke komunikaci využívají. Diskusi je vhodné uzavřít poznatky o neverbální komunikaci. Při tomto cvičení je důležité, aby členové skupiny porozuměli významu neverbální komunikace v lidské společnosti. Verbální komunikaci, na rozdíl od neverbální komunikace, může každý kontrolovat, popřemýšlet, co chce právě říci, ale gesta, mimiku nebo proxemiku uhlídá nebo rozmyslí stěží. Skupinu rozdělíme do dvojic, každá dvojice si vybere dvě kartičky s příslovími a popřemýšlí, jak dané přísloví zbylým členům skupiny neverbálně předvede tak, aby to ostatní poznali. V závěrečné diskusi přemýšlíme, jak je v lidské společnosti neverbální komunikace důležitá, jak ji můžeme rozpoznat, jaké rozdíly se u odlišných lidí vyskytují, jakou roli hraje zkušenost a které projevy rozpoznáváme lépe nebo naopak hůře.

Další cvičení je zaměřeno na respektování odlišnosti v názorech a pohled na jednu situaci z více pohledů. Důležité je uvědomit si, že každý jedinec je individualita se svým názorem, ke kterému ho vedly určité situace. Skupinu žáků nebo studentů rozdělíme do skupin. Každá skupina si vybere jednu pohádku, kterou členové znají a pokusí se pohádku převyprávět z pohledu záporného hrdiny z pohádky. Příkladem může být pohádka O Červené karkulce, kdy pohádku bude vykládat vlk. Vzniknou nové pohádky, které skupina zbývajícím skupi-

nám přednesou. V závěru nezapomeňme na diskusi, kterou podpoříme zamyšlením nad tím, proč je v konkrétních situacích problém vidět jevy z jiného pohledu, co může naše vnímání ovlivňovat? Jak se změnil názor na záporného hrdinu před a po převyprávění? K čemu nám může posloužit vícestranný pohled na věc?

Důležitou funkci v rozvoji sociálních dovedností je závěrečná diskuze, která slouží k tomu, aby se cvičení nestalo pro žáky či studenty pouhým cvičením nebo hrou, ale aby v nich zůstala stopa a určitý efekt prováděného cvičení. Můžeme aktéry vyzvat ke zpětné vazbě, jak se jim aktivita líbila, jaké zkušenosti v nich zanechala a jakých prožitků si nejvíce cení. (Gillernová, Krejčová a kol., 2012, s. 204)

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala tématem hodnotové orientace u žáků středních škol a studentů vysokých škol ve Zlínském kraji, kteří studují obor v oblasti pomáhajících profesí. Člověk vyznává určitou hodnotovou orientaci, podle ní se řídí a také je svou hodnotovou orientací ovlivněn v rozhodování a chování. Hodnoty nemůžeme fyzicky uchopit, ukázat na ně nebo jednoznačně vymezit, ale v životě lidské populace mají praktický význam nejen pro jednotlivce. Hodnoty mají vliv na směřování jedince světem, utváření sociálních vztahů a fungování jedince ve společnosti. Hodnotovou orientaci dnešní mládeže můžeme považovat za jakýsi odraz naší společnosti. Lze také říci, že vysokoškoláci mohou být právě ti, kteří budou formovat směřování naší společnosti určitým směrem. Je tedy důležité se o hodnotovou orientaci v období adolescence a mladé dospělosti zajímat, neboť jedinci jsou v této době připravováni na výkon budoucího povolání, je na ně působeno jinými faktory než vlastní rodinou, jsou v období, kdy si formují vlastní názor a společnost po nich vyžaduje odpovědnost za svá rozhodnutí. V současné době dochází k rychlým změnám a jedinci mohou být ve světě dezorientovaní.

V teoretické části diplomové práce jsme se zaměřili na vymezení problematiky hodnot, hodnotové orientace a hodnocení. Zabývali jsme se pohledem na hodnoty z různých vědních disciplín jako psychologie, sociologie, filozofie a jiné vědy. Vymezili jsme, jak jednotliví autoři pojmají hodnoty a způsoby, jak se mohou hodnoty utvářet. Ve druhé kapitole jsme vymezili z hlediska vývojové psychologie adolescenci a mladou dospělost, což odpovídá zařazení žákům středních škol a studentům vysoké školy. Zařadili jsme sem psychický a morální vývoj, který se úzce váže k problematice hodnotové orientace. Poslední kapitolu tvoří výzkumná šetření, která byla v poslední době v oblasti hodnot a hodnotových orientací realizována. Vybírali jsme taková výzkumná šetření, abychom je mohli s výsledky našeho výzkumu porovnat v různých ohledech. Výzkumná šetření nejsou zaměřena jenom na metodu hodnotových portrétů profesora Schwartz, ale i na jiné výzkumné metody, které však byly realizovány u podobného výzkumného souboru.

V praktické části jsme se věnovali vymezení výzkumného problému, cíle výzkumu, výzkumných otázek a věcných hypotéz. Dále jsme definovali základní výzkumný soubor, způsob výběru a objasnili jsme, proč jsme se rozhodli věnovat právě této skupině respondentů. Pro dosažení výzkumných cílů jsme se rozhodli použít metodu hodnotových portrétů profesora Schwartz, který je v současné době nejvíce používaný, časově nenáročný a

hodnoty jedinců měří nepřímo. Respondenti jednotlivé výroky hodnotí na škále, podle toho, jak moc se s těmito výroky ztotožňují. Výroky jsou koncipovány jako popis jiných osob a respondent má vyjádřit, jak moc se mu daný výrok o dané osobě podobá.

Hlavním cílem diplomové práce bylo komparovat hodnotovou orientaci studentů vysoké školy a žáků středních škol ve Zlínském kraji. Cíle bylo dosaženo. Pokud se zaměříme na zjištění hodnotové orientace u studentů vysoké školy a žáků středních škol ve Zlínském kraji, nejsou zde zřetelné a výrazné rozdíly. Studenti a žáci z oblasti pomáhajících profesí preferují vyšší hodnotový řád překročení sebe sama, tedy určité sociální zapojení, ohled na ostatní členy společnosti, pomoc bližnímu, ochrana přírody. Tyto hodnoty jsou pro pracovníky pomáhajících profesí typické především z pohledu společnosti. Na druhé straně je důležité, aby pracovníci pomáhajících profesí byli také odborně připraveni, což jim poskytují střední a vysoké školy. Jak uvádí Géringová (2011, s. 36) je také důležité, aby v těchto institucích, vzdělávající budoucí pracovníky pomáhajících profesí, bylo zakotveno vzdělávání zaměřeno na osobnostní rozvoj a budování vlastní osobnosti, které zahrnuje praktické nácviky zvládání stresu, vyrovnávací techniky, komunikaci ve skupině či týmovou spolupráci. Chybí koncepce, která by reagovala na zatížení pracovníka v oblasti pomáhajících profesí.

Také faktor pohlaví zřejmě hraje významnou roli, kdy se k typu otevřenost ke změně, podle dosavadních výzkumů, přiklání více ženy. Vzhledem k tomu, že v oblasti pomáhajících profesí působí především ženy, je možné, že výzkum byl ovlivněn i tímto. Pomyslné třetí místo v pořadí hodnotových orientací obsadil typ konzervace a poslední místo obsadil typ posílení ega. Zdá se, že budoucí pracovníci v pomáhajících profesích budou preferovat konzervativní přístupy, tradici, stanovený řád a budou se řídit tím, co od nich společnost očekává, nicméně je důležité, aby budoucí pomáhající profese posílili své ego, pracovali na víře v sebe, dokázali se orientovat také na vlastní blaho, zájmy a tím předcházet syndromu vyhoření, který se může projevit u příliš zainteresovaných jedinců.

Z hlediska komparace hodnotových orientací s formou vzdělání byly potvrzeny dvě hypotézy. Významné rozdíly z hlediska úrovně vzdělání se vyskytují u typu otevřenosti ke změně a posílení ega. Může to být dáno studijními obsahy nebo přístupem pedagogů, kteří se snaží ukázat žákům a studentům více pohledů a přístupů k jedné věci. Z předchozích výzkumů (Řeháková, 2006, s. 124) také vyplývá, že právě otevřenost ke změně a posílení ega se zvyšují nebo alespoň nezmenšují s rostoucím vzděláním.

Z pohledu komparace hodnotových orientací s úrovní rodiny byly taktéž potvrzeny dvě hypotézy. Významné rozdíly z hlediska formy rodiny se vyskytují u typu konzervace a posílení ega. Rodina má tedy výrazný vliv na utváření konzervace a posílení ega. Konzervace se vyskytovala především u úplných rodin. Tyto rodiny jsou charakteristické tím, že ctí tradice, řád, snaží se uchovat minulé zvyky a nepřipouští velké změny.

Poslední cíl měl za úkol zjistit, kým nebo čím je podle respondentů utvářena hodnotová orientace. Zde ve většině případů respondenti uváděli za hlavního tvůrce hodnotové orientace rodinu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BÉREŠ, Marián. 2013. *Kouč vlastního života: cesta ke spokojenému životu*. Praha: Grada, 238 s. ISBN 978-80-247-4689-0.
- [2] BERK, Laura E. a Adena Beth MEYERS. 2016. *Infants, children, and adolescents*. Eighth edition. Boston: Pearson, xxv, 647, G-11, R-73, NI-20, SI-36 stran. Always learning. ISBN 978-0-13-393673-5.
- [3] CAKIRPALOGLU, Panajotis. 2004. *Psychologie hodnot*. Olomouc: Votobia, 427 s. ISBN 80-7220-195-6.
- [4] CAKIRPALOGLU, Panajotis. 2009. *Psychologie hodnot*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Monografie. ISBN 978-80-244-2295-4.
- [5] CAKIRPALOGLU, Panajotis. 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 287 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4033-1.
- [6] DANEK, Ján, Mariana SIROTOVÁ a Eva FRÝDKOVÁ. 2013. *Hodnotová orientácia v procese výchovy a vzdelávania*. Brno: Tribun EU, Librix.eu. ISBN 978-80-263-0514-9.
- [7] DOROTÍKOVÁ, Soňa. *Morálka a sociální soudržnost*. 2013. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-631-4.
- [8] DVOŘÁKOVÁ, Jana. 2008. *Morální usuzování: vliv hodnot, osobnosti a morální identity*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4751-8.
- [9] *Filosofický slovník*. 2009. V Praze: Knižní klub. Universum. ISBN 978-80-242-2582-1.
- [10] GÉRINGOVÁ, Jitka. 2011. *Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton. Psyché. ISBN 978-80-7387-394-3
- [11] GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ a kol. 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 247 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3472-9.
- [12] GULOVÁ, Lenka. 2011. *Sociální práce: pro pedagogické obory*. Praha: Grada, 208 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3379-1.
- [13] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. 2015. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0873-0.
- [14] HOFSTEDE, Geert a Gert Jan HOFSTEDE. 2007. *Kultury a organizace: software lidské mysli: spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití*. Praha: Linde. ISBN 978-80-86131-70-2.

- [15] JANDOUREK, Jan. 2012. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3679-2.
- [16] KLIMSZA, Lucjan. 2013. *Hermeneutická etika hodnot*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7464-404-7.
- [17] KOHOUTEK, Rudolf. 2006. *Úvod do psychologie: psychologie osobnosti a zdraví žáka*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-4077-7.
- [18] KOLÁŘ, Zdeněk. 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [19] KONČEKOVÁ, Ľuba. 2014. *Vývinová psychológia*. 4., aktualizované vydanie, vo Vydavateľstve Michala Vaška tretie. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 295 stran. ISBN 978-80-7165-945-7.
- [20] KRAUS, Blahoslav. 2006. *Středoškolská mládež a její svět na přelomu století*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-125-1.
- [21] KRAUS, Blahoslav. 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3
- [22] KUČEROVÁ, Stanislava, Miloš VÍTEK a Jiří ZEMAN. 2005. *Studijní texty k sociální filosofii*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-655-6.
- [23] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- [24] MAŘÍKOVÁ, Hana. 1996. *Velký sociologický slovník: A-O*. Díl 1. Praha: Karolinum. ISBN 8071843113.
- [25] NAKONEČNÝ, Milan. 2013. *Lexikon psychologie*. 2., podstatně rozš. vyd. Praha: Vodnář. ISBN 978-80-7439-056-2.
- [26] NAKONEČNÝ, Milan. 2014. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton. ISBN 978-80-7387-830-6.
- [27] PROCHÁZKA, Miroslav. 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 203 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5
- [28] PRUDKÝ, Libor. 2009. *Inventura hodnot: výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. Vyd. 1. Praha: Academia. Novověk. ISBN 978-80-200-1751-2.
- [29] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

- [30] ŘEHÁKOVÁ, Blanka. 2006. Měření hodnotových orientací metodou hodnotových portrétů S. H. Schwartze. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 42 (1): 107-128. ISSN 0038-0288.
- [31] ŘÍČAN, Pavel. 2014. *Cesta životem: [vývojová psychologie]* : přepracované vydání. Vyd. 3. Praha: Portál, 390 s. ISBN 978-80-262-0772-6.
- [32] SAK, Petr a Karolína KOLESÁROVÁ. 2004. *Mládež na křižovatce: sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropei-zace a informatizace*. Vyd. 1. Praha: Svoboda Servis. 240 s. ISBN 80-86320-33-2.
- [33] SAK, Petr. 2000. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociolo-gických výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Petrklíč. 291 s. ISBN 80-7229-042-8.
- [34] SIROTOVÁ, Mariana. Kvantitatívny pohľad na preferenciu hodnôt a hodnotovú orientáciu detí a mládeže. 2013. In DANEK, Ján, Mariana SIROTOVÁ a Eva FRÝDKOVÁ. *Hodnotová orientácia v procese výchovy a vzde-lávania*. Vyd. 1. Brno: Tribun EU. 334 s. Librix.eu. ISBN 978-80-263-0514-9.
- [35] SLAVÍK, Milan. 2012. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada. Pedago-gika. ISBN 978-80-247-4054-6.
- [36] SMĚKAL, Vladimír. 2009. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zr-cadlení [i.e. zrcadle] vědomí a jednání*. 3., opr. vyd. Brno: Barrister & Principal. Studium. ISBN 978-80-87029-62-6.
- [37] THOROVÁ, Kateřina. 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychi-ky od početí po smrt*. Praha: Portál, 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.
- [38] VACEK, Pavel. 2010. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 121 s. ISBN 978-80-7435-051-1.
- [39] VÁGNEROVÁ, Marie. 2007. *Vývojová psychologie II: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.
- [40] VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [41] VÁVRA, Martin. 2007. *Hodnotový portrét evropských zemí: srovnávací analýza s použitím přístupu Shaloma Schwartze*. 1. vyd. Praha: CESES FSV UK. ISSN: 1801-1640.

Elektronické zdroje

- [42] Etická výchova: Portál pro etickou výchovu ve školách v ČR. [online]. [cit. 2017-04-12]. Dostupné také z: <http://www.etickavychova.cz/metody/>
- [43] ILGOVÁ, Jana a Alojz RITOMSKÝ. 2009. Hodnoty mladých Čechov a Slovákův – komparativní empirický výzkum. *Sociálne a politické analýzy*. 2009, 1: s. 73 – 113. [online] Copyright © UPJŠ v Košiciach, FVS, Katedra sociálnych vied. [cit. 2017-02-05]. Dostupné z: http://sapa.ff.upjs.sk/images/files/83_1336263308_44_Ilgova_ritomsky.pdf
- [44] Infoabsolvent.cz [online], Praha: Církevní střední škola pedagogická a sociální Bojkovice [cit. 2017-02-07]. Dostupné také z: <http://www.infoabsolvent.cz/Skoly/Skola/600015491>
- [45] JELÍNKOVÁ, Jana a Mojmír TYRLÍK. 2005. Typologie hodnot u vysokoškolských studentek. *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity P 9*, 2005. [online] [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114214/P_Psychologica_09-2005-1_8.pdf?sequence=1
- [46] MYYRY, Liisa a Klaus HELKAMA. 2001. University Students' Value Priorities and Emotional Empathy. *Educational Psychology*. [online]. 21(1), 25-40 [cit. 2016-11-28]. ISSN 0144-3410. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410123128>
- [47] PRUDKÝ, Libor, 2005. Vybrané výsledky výzkumu hodnotových struktur studentů 1. ročníku FHS UK. *Lidé města*. [online]. Vydavatel: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy. Vyd.: 7, 2005, 2. [cit. 2017-03-08] ISSN: 1212-8112. Dostupné z: <http://lidemesta.cz/archiv/cisla/7-2005-2/vybrane-vysledky-vyzkumu-hodnotovych-struktur-studentu-1.-rocniku-fhs-uk.html>
- [48] RABUŠIC, Ladislav. 2000. Je česká společnost "postmaterialistická"? *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 36 (1): s. 3-21. [online] [cit. 2016-11-02]. Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/8e9c5afe3df7e7febec7769d707345e57420083d_387_003RABUS.pdf
- [49] ŘEHÁKOVÁ, Blanka. 2006. Měření hodnotových orientací metodou hodnotových portrétů S. H. Schwartze. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review* 42 (1): s. 107-128. [online] © Sociologický ústav AV ČR, Praha. [cit. 2016-

- 11-20]. ISSN: 2336-128X. Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/13cf738a87afccaf7bcf1377d631e8b51bdb42e4_645_108rehakova21.pdf
- [50] ŠMÍDOVÁ, Michaela, Martin VÁVRA a Tomáš ČÍŽEK, 2010. Hodnotové orientace vysokoškolských studentů na třech typech fakult. *AULA revue pro vysokoškolskou a vědní politiku* [online]. Vydavatel: Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i. Roč. 18/2010, č. 2. s. 2 – 13. [cit. 2017-03-07]. ISSN 2533- 4433. Dostupné z: http://www.csvs.cz/aula/clanky/2010-2_clanek_hodnoty.pdf
- [51] *Výroční zpráva 2015/2016*. Ve Vsetíně: Masarykovo gymnázium, Střední zdravotnická škola, Vyšší odborná škola zdravotnická Vsetín, 2016, [online]. [cit. 2017-02-07]. Dostupné také z: http://www.mgvsetin.cz/upload/files/vyrocnizpravy/MGV_SZS_VOS_Vyrocnizprava_2015_2016.pdf
- [52] *Výroční zpráva 2015/2016*. Ve Zlíně: Střední zdravotnická škola a Vyšší odborná škola zdravotnická Zlín, 2016, [online]. [cit. 2017-02-07]. Dostupné také na: <http://www.szszlin.cz/resources/file/12dokumenty/vyrocnizprava/VYROCNIZPRAVA-ZA-ROK-2015-2016.pdf>
- [53] *Výroční zpráva o činnosti školy 2015/16*. Ve Zlíně: Střední škola pedagogická a sociální Zlín, 2016, [online]. [cit. 2017-02-07]. Dostupné také na: http://www.sspgs-zlin.cz/sites/default/files/Vyrocnizprava_15_16.pdf
- [54] *Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2015/2016*. V Kroměříži: Vyšší odborná škola pedagogická a sociální a Střední pedagogická škola Kroměříž, 2016, [online]. [cit. 2017-02-07]. Dostupné také z: https://www.ped-km.cz/wp-content/uploads/vyrocnizprava-vosps-a-spgs-kromeriz-2015-_2.pdf
- [55] *Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2015/2016*. V Uherském Hradišti: Střední škola průmyslová, hotelová a zdravotnická Uherské Hradiště, 2016, [online]. [cit. 2017-02-07]. Dostupné také z: <http://www.ssphz-uh.cz/doc/1714/>
- [56] *Výroční zpráva o činnosti školy: školní rok 2015/2016*. V Kroměříži: Střední zdravotnická škola Kroměříž, 2016, [online]. [cit. 2017-02-07]. Dostupné také z: <http://www.szskm.cz/vyrocnizpravy>
- [57] *Výroční zpráva střední škola Kostka s.r.o. 2015/2016*. Ve Vsetíně: Střední škola Kostka s.r.o., 2016, [online]. [cit. 2017-02-07]. Dostupné také na: <http://www.kostka-skola.cz/vyrocnizprava>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod.	a podobně
cit.	citováno
např.	například
PVQ	The Portrait Values Questionnaire
s.	strana
SŠ	střední škola
SVS	The Schwartz Value Survey
tzn.	to znamená
VŠ	vysoká škola
vyd.	vydání
VZ	výroční zpráva

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Rozložení výzkumného souboru dle úrovně vzdělání.....	50
Graf 2 Konzervace v závislosti na úrovni vzdělání	54
Graf 3 Otevřenost ke změně v závislosti na úrovni vzdělání	56
Graf 4 Posílení ega v závislosti na úrovni vzdělání.....	57
Graf 5 Překročení sebe sama v závislosti na úrovni vzdělání.....	59
Graf 6 Konzervace v závislosti na formě rodiny	60
Graf 7 Otevřenost ke změně v závislosti na formě rodiny	62
Graf 8 Posílení ega v závislosti na formě rodiny.....	64
Graf 9 Překročení sebe sama v závislosti na formě rodiny.....	65

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Počty absolventů středních škol ve školním roce 2015/2016 (Upraveno na základě: VZ1, 2016; VZ2, 2016; Infoabsolvent.cz; VZ3, 2016; VZ4, 2016; VZ5, 2016, VZ6, 2016; VZ7, 2016).....	49
Tabulka 2 Počty absolventů Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně v akademickém roce 2016/2017 (Zdroj: stag.utb.cz)	50
Tabulka 3 Přiřazení jednotlivých položek k vyššímu hodnotovému typu.....	51
Tabulka 4 Průměry hodnotové orientace u studentů vysoké školy ve Zlínském kraji	53
Tabulka 5 Průměry hodnotové orientace u žáků středních škol ve Zlínském kraji	53
Tabulka 6 Konzervace v závislosti na úrovni vzdělání	54
Tabulka 7 Otevřenost ke změně v závislosti na vzdělání	55
Tabulka 8 Posílení ega v závislosti na úrovni vzdělání	57
Tabulka 9 Překročení sebe sama v závislosti na úrovni vzdělání.....	58
Tabulka 10 Konzervace v závislosti na formě rodiny	60
Tabulka 11 Otevřenost ke změně v závislosti na formě rodiny.....	61
Tabulka 12 Posílení ega v závislosti na formě rodiny	63
Tabulka 13 Rozdíly v posílení ega mezi jednotlivými formami rodiny	63
Tabulka 14 Překročení sebe sama v závislosti na formě rodiny.....	65
Tabulka 15 Utváření hodnotové orientace dle respondentů	66
Tabulka 16 Četnosti názorů na utváření hodnotové orientace.....	66

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Kruhové uspořádání vztahů hodnotových typů.....	21
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

PI Dotazník hodnotových portrétů S. H. Schwartze

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK HODNOTOVÝCH PORTRÉTŮ S. H. SCHWARTZE

Dobrý den! Jmenuji se Pavla Levitová a jsem studentkou oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. V rámci mé diplomové práce se zabývám tématem: **Srovnání hodnotové orientace studentů vysokých a středních škol ve Zlínském kraji.** V rámci diplomové práce provádím výzkum, který je zaměřen na zjišťování hodnotové orientace **u studentů ve třetím ročníku studia bakalářského stupně, druhém ročníku studia magisterského stupně, a na žáky čtvrtého ročníku střední školy v pomáhajících profesích.**

Tímto bych Vás chtěla požádat o vyplnění dotazníku, který je anonymní a poslouží pouze k mému výzkumu. Předem děkuji za vyplnění a vrácení dotazníku.

Označte vždy jen jednu možnost.

Nyní Vám stručně popíši určité lidi. Vyslechněte si, prosím, každý popis a řekněte mi, jak moc se Vám daná osoba podobá či nepodobá.		Velmi se mi podobá	Podobá se mi	Podobá se mi trochu	Podobá se mi málo	Nepodobá se mi	Vůbec se mi nepodobá
1.	Promýšlení nových myšlenek a tvořivost jsou pro ni/něj důležité. Rád/a dělá věci svým vlastním originálním způsobem.	6	5	4	3	2	1
2.	Je pro ni/něj důležité, aby byl/a bohatá/ý. Chce mít hodně peněz a drahé věci.	6	5	4	3	2	1
3.	Myslí si, že je důležité, aby se s každým člověkem na světě zacházelo stejně. Věří, že každý by měl mít v životě stejné příležitosti.	6	5	4	3	2	1
4.	Je pro ni/něj důležité předvádět své schopnosti. Chce, aby lidé obdivovali, co dělá.	6	5	4	3	2	1
5.	Je pro ni/něj důležité žít v bezpečném prostředí. Vyhýbá se všemu, co by mohlo ohrozit její/jeho bezpečnost.	6	5	4	3	2	1
6.	Má rád/a překvapení a vždy vyhledává nové aktivity. Myslí si, že je důležité v životě dělat mnoho různých věcí.	6	5	4	3	2	1
7.	Věří, že lidé by měli dělat to, co se jim řekne. Myslí si, že lidé by měli dodržovat pravidla vždy, dokonce i když je nikdo nepozoruje.	6	5	4	3	2	1
8.	Je pro ni/něj důležité naslouchat lidem, kteří jsou jiní než on/a. I když s nimi nesouhlasí, chce jim porozumět.	6	5	4	3	2	1

9.	Je pro ni/něj důležité být pokorná/ý a skromná/ý. Nesnaží se přitahovat na sebe pozornost.	6	5	4	3	2	1
10.	Je pro ni/něj důležité užívat si života. Rád/a si dopřává.	6	5	4	3	2	1
11.	Je pro ni/něj důležité, aby si sama/sám rozhodoval/a o tom, co dělá. Má rád/a svobodu a nezávislost na druhých.	6	5	4	3	2	1
12.	Je pro ni/něj velmi důležité pomáhat lidem kolem sebe. Chce se starat o jejich blaho.	6	5	4	3	2	1
13.	Je pro ni/něj důležité být velmi úspěšná/ý. Doufá, že lidé ocení, čeho dosáhl/a.	6	5	4	3	2	1
14.	Je pro ni/něj důležité, aby jí/mu vláda zajistila bezpečí před všemi hrozbami. Chce, aby byl stát silný tak, aby mohl chránit své občany.	6	5	4	3	2	1
15.	Vyhledává dobrodružství a rád/a riskuje. Chce mít vzrušující život.	6	5	4	3	2	1
16.	Je pro ni/něj důležité, aby se vždy choval/a spořádaně. Chce se vyhnout všemu, o čem by lidé řekli, že je špatné.	6	5	4	3	2	1
17.	Je pro ni/něj důležité, aby jí/ho lidé respektovali. Chce, aby lidé dělali, co jim řekne.	6	5	4	3	2	1
18.	Je pro ni/něj důležité být loajální k přátelům. Chce se věnovat lidem, kteří jsou jí/mu blízcí.	6	5	4	3	2	1
19.	Pevně věří, že by se lidé měli starat o přírodu. Péče o životní prostředí je pro ni/něj důležitá.	6	5	4	3	2	1
20.	Tradice je pro ni/něj důležitá. Snaží se dodržovat zvyky, které se předávají v její/jeho náboženství nebo v její/jeho rodině.	6	5	4	3	2	1
21.	Vyhledává každou příležitost, aby se pobavil/a. Je pro ni/něj důležité dělat věci, které jí/mu přinášejí potěšení.	6	5	4	3	2	1
22.	Úroveň vzdělání:	Maturita	Bc.	Mgr.			
23.	V jaké formě rodiny žijete?	úplná rodina	jeden rodič	oba rodiče (jeden nevlastní)		jiné:	
24.	Čím nebo kým je podle Vás utvářena hodnotový orientace?	rodina	vrstevníci	pedagogové	jiné:		